Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9270212
Centre d'intérêt : 220

Noircent, Albert.

Les interactions dans les classes au collégial : la mixité revisitée / Albert Noircent ; [Cégep d'Alma] -- Alma : Presses collégiales d'Alma, [1991?].
viii, 109 p. ; 21 cm.

"Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage". Code : 1532-0300. Bibliogr. : p. 93-102.

ISBN 2-921321-00-9

Vedette(s)-secondaire(s) : Cégep d'Alma

Descripteur(s) : Fille • Relations maître-élèves • Relations interpersonnelles • Image de soi • Confiance en soi • Cheminement scolaire • Attitude de l'enseignant • Sexisme • Instrument d'évaluation • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Mixité scolaire

Cet ouvrage présente les résultats d'une recherche ethnométhodologique menée au Cégep d'Alma. Les résultats indiquent que les filles apprennent, de par les rapports sociaux de sexe qui s'établissent dans la classe, à se limiter dans leurs échanges avec le personnel enseignant, à prendre moins de place, physiquement et intellectuellement, à subir leur dévalorisation et à se dévaloriser elles-mêmes. C'est ainsi que tout cet ensemble d'apprentissages psychologiques et sociaux risque d'agir sur les filles dans le sens d'une moins grande confiance en elles et d'une moins grande propension à l'affirmation d'elles-mêmes une fois arrivées à l'âge adulte. Même si les filles présentent de meilleurs résultats scolaires suite à diverses stratégies de compensation auxquelles elles recourent, cette recherche indique qu'à l'instar des autres pays, et des deux autres ordres d'enseignement précédents, l'enseignement collégial québécois défavorise les filles en termes de stratégies ou de comportements inhibants acquis durant leur cheminement scolaire.

Type de document :

Albert NOIRCENT

cegep d'alma

LES INTERACTIONS DANS LES CLASSES DU COLLÉGIAL:

LA MIXITÉ REVISITÉE

PCA

Albert NOIRCENT

9270212

LES INTERACTIONS DANS LES CLASSES DU COLLÉGIAL: LA MIXITÉ REVISITÉE

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

On peut obtenir des exemplaires de ce rapport de recherche en retournant le bon de commande dûment rempli.

Dans ce rapport, le masculin ne renvoie qu'au masculin.

Dépôt légal
Bibliothèque Nationale du Québec
2ième trimestre 1991
ISBN 2-921321-00-9

Code de diffusion: 1532-0300

Nous voudrions souligner la collaboration apportée par Madame Claudine Baudoux[1] à la mise au point du cadre théorique ainsi qu'à la méthodologie de la recherche.

---

1 Claudine Baudoux, Département d'administration et de politique sociales, Université Laval.

Nous tenons à remercier les enseignantes et les enseignants du Cegep d'Alma qui ont bien voulu participer à notre enquête et ont accepté généreusement que l'œil indiscret d'une caméra invisible vienne briser l'intimité de leur classe. Leurs commentaires pertinents à propos de cette recherche et de ses résultats ont permis d'améliorer la qualité de ce rapport.

Nos remerciements vont aussi à Madame Francine Côté, professionnelle au Cegep d'Alma, qui a accepté avec amabilité de confectionner l'horaire du personnel enseignant en tenant compte des exigences particulières de cette recherche.

Nous remercions aussi Madame Denise Gélinas, professionnelle aux Services pédagogiques, pour son appui constant tout au long du processus de recherche. Plus particulièrement, elle n'a jamais compté son temps pour nous fournir les documents que nous lui demandions. De plus, ses relectures efficaces nous ont été d'une aide précieuse dans la production de ce rapport. Des remerciements sont aussi adressés à Madame Marie Cliche de la Digec pour sa lecture critique de la première version de ce rapport.

Nous ne pouvons passer sous silence l'aide technique que nous ont donné Messieurs Jean-Marc Bourdages et Raymond Binet, pour l'installation technique du matériel d'enregistrement et pour leur assiduité à veiller aux enregistrements ainsi qu'à leur qualité.

Nous remercions la Direction générale de l'enseignement collégial d'avoir supporté financièrement notre recherche. Et enfin des remerciements tout particuliers à Monsieur Edgard Snellen, directeur des services pédagogiques au Cegep d'Alma, de nous avoir, par la recherche PÉCA, fourni l'occasion de nous poser quelques questions sous-jacentes à la présente recherche.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements iii
Table des matières v
Liste des figures et tableaux vii
Liste des cas viii

Introduction 1
Problématique générale 1
Les problèmes au collégial 5
Délimitation 7
Limites 8

Revue de la littérature 9
1 Les relations éducatives 9
2 L'évaluation 13
3 La discipline 15
4 L'organisation de la classe 16
5 La langue 18
6 Le contenu des cours 20
7 L'image de soi 22

Cadre théorique 27
1 Les intrants 29
2 Les processus 29
2.1 La symbolique 30
2.2 L'organisation de la classe 33
2.3 Les relations prof-élèves 33
2.4 La discipline 35
2.5 Les relations entre élèves 35
3 Les extrants 36

Méthodologie 39
1 La démarche 40
2 L'utilisation du vidéo 42
3 Le nombre de vidéos 42

4 La détermination du choix des périodes 43
5 Le système d'observation 43
6 Les définitions des catégories 45
6.1 Fiche 1: Les occasions de répondre et le support aux élèves 46
6.2 Fiche 2: L'évaluation du travail 48
6.3 Fiche 3: La discipline 49
6.4 Fiche 4: La place relative des sexes dans la classe 50
6.5 Fiche 5: La langue 51
6.6 Fiche 6: Le contenu des cours 52
7 Les règles de codification 52
8 L'analyse des données qualitatives 52

Analyse des résultats 53
1. Les résultats 53
1.1 Les occasions de répondre et le support aux élèves 54
1.2 L'évaluation du travail 58
1.3 La discipline 61
1.4 La place relative des sexes dans la classe 65
1.5 La langue 68
1.6 Le contenu des cours 71
2 Les commentaires 76
3 Les stratégies des filles 79
3.1 La stratégie de survie 80
3.2 La stratégie de compensation 83
3.3 La stratégie de rébellion 84

Conclusion 87

Références bibliographiques 93

Annexes

Annexe 1: La grille OCCASIONS DE RÉPONDRE 104
Annexe 2: La grille ÉVALUATION DU TRAVAIL 105
Annexe 3: La grille DISCIPLINE 106
Annexe 4: La grille PLACE RELATIVE DES SEXES DANS LA CLASSE 107
Annexe 5: La grille LANGUE 108
Annexe 6: La grille CONTENU DES COURS 109

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1: Cadre théorique du processus d'interaction en classe 28

Tableau 1: Répartition du personnel enseignant selon le sexe 40
Tableau 2: Répartition du personnel enseignant selon les disciplines-matières . 41
Tableau 3: Répartition des élèves selon la concentration 41
Tableau 4: Répartition des élèves selon les groupes-matières 45
Tableau 5: Les occasions de répondre et le support aux élèves par le personnel enseignant 55
Tableau 6: Les occasions de répondre et le support aux élèves par les élèves . 57
Tableau 7: L'évaluation du travail par le personnel enseignant 58
Tableau 8: L'évaluation du travail par les élèves 60
Tableau 9: La discipline par le personnel enseignant 62
Tableau 10: La discipline par les élèves 64
Tableau 11: La place relative des sexes dans la classe par le personnel enseignant 65
Tableau 12: La place relative des sexes dans la classe par les élèves 67
Tableau 13: La langue utilisée par le personnel enseignant 69
Tableau 14: La langue utilisée par les élèves 69
Tableau 15: Le contenu des cours par le personnel enseignant 74
Tableau 16: Le contenu des cours par les élèves 75

LISTE DES CAS

Cas 1 59
Cas 2 59
Cas 3 61
Cas 4 61
Cas 5 63
Cas 6 63
Cas 7 64
Cas 8 64
Cas 9 66
Cas 10 66
Cas 11 68
Cas 12 68
Cas 13 68
Cas 14 68
Cas 15 70
Cas 16 71
Cas 17 71
Cas 18 71
Cas 19 72
Cas 20 73
Cas 21 73
Cas 22A 74
Cas 22B 75
Cas 23 75
Cas 24 76

INTRODUCTION

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Depuis quelques années, une attention particulière est portée aux rapports de sexe en éducation. Jusqu'aux années 70, la dimension *classe de sexe* était complètement occultée dans la littérature sociologique (Kandel, 1974; Fraisse, 1984) au profit de la dimension *classe sociale* dans les mécanismes de production et de reproduction des inégalités. Un autre phénomène explique cette carence: le système d'éducation a été peu abordé sous cet angle avant les revendications du renouveau du mouvement des femmes, en partie parce que l'on a constaté un peu partout dans le monde que globalement les filles réussissent mieux à l'école et qu'on en a déduit que l'environnement scolaire leur est favorable.

Toutefois, les résultats de recherches provenant de différents pays montrent que la situation est tout autre. Des études gouvernementales elles-mêmes ont mis en relief la ghettoïsation des cheminements scolaires des élèves et des occupations chez le personnel enseignant et le personnel de direction (Conseil supérieur de l'Éducation, 1984; MEQ/CEQ, 1987). Même le principe de la mixité, qu'on croyait favorable aux filles puisqu'elle leur permettait de suivre des curriculums valorisés socialement, c'est-à-dire identiques à ceux des garçons, semble être remis en question. Un récent numéro du Monde de l'Éducation, suivi de la parution d'un ouvrage synthèse (Duru-Bellat, 1990) viennent d'être consacrés en France aux problèmes,

derrière des apparences de succès, que les filles vivent à l'école et par la suite dans le monde du travail et dans la vie quotidienne .

Baudoux (1989a) s'est interrogée récemment sur cette remise en question, à première vue paradoxale, faite par certaines féministes (Sutherland, 1961; Byrne, 1978; Kandel, 1980; Gillett, 1982; Deem, 1984; Plateau, 1987) ou même par des mères ou des pères, des avantages que revêtirait pour les filles l'introduction de la mixité. Quels sont en effet les enjeux réels de la mixité dans le monde scolaire? Quelle est la fonction réelle de la mixité dans des systèmes basés sur des rapports de domination des femmes? Est-ce que le contact scolaire prolongé entre groupes inégaux et promis à des destins inégaux est, selon l'hypothèse libérale, de nature à diminuer les inégalités ou, selon une perspective plus critique, à les maintenir, voire à les renforcer par des mécanismes moins évidents et, par là même, plus efficaces?

À titre d'exemple, Kandel (1980) a montré que dans les classes mixtes en France, les filles manifestent beaucoup plus d'intérêt que dans les classes non mixtes pour les disciplines littéraires, comme si la mixité avait pour effet de renvoyer les filles à des intérêts traditionnellement féminins, alors que les garçons ne paraissent guère affectés par la composition de la classe. Valabrègue, dans Lempen-Ricci, (1987) montre que les filles qui ont entrepris des études scientifiques obtiennent de moins bons résultats dans les classes mixtes. Dans la même veine, Budry, dans Lempen-Ricci, (1987) cite l'exemple d'une classe de filles en Suisse qui obtint, aux examens de maturité de 1985, la meilleure moyenne en mathématiques du canton du Valais.

Cette situation n'est pas récente, puisque déjà Sutherland (1961) avait montré qu'à la fin du secondaire, en Irlande du Nord, les filles des écoles séparées obtiennent leur diplôme en plus grand nombre, alors que les garçons des écoles séparées ont moins de chances d'obtenir le leur. En ce qui concerne les résultats scolaires, les garçons des écoles mixtes obtiennent de meilleures moyennes que les autres garçons dans 7 des 10 matières, alors que les garçons des écoles séparées n'ont une meilleure moyenne que dans une seule matière.

Dans le cas des filles, elles ont de meilleures moyennes dans 5 des 12 matières. De plus, la chercheure rappelle les études de Tyson (1928), de Field (1935) et de King (1949) qui vont dans le même sens d'une réelle inadéquation de la mixité pour les résultats scolaires des filles.

Dans une recherche menée au Canada, Schneider, Coutts et Starr (1988) ont montré que, même si les élèves des écoles secondaires mixtes et non-mixtes semblent favorables à la mixité, parmi les élèves qui fréquentent des écoles non-mixtes, les garçons se montrent plus favorables à la coéducation que les filles. Les auteurs expliquent ce phénomène par le fait que les filles se sentent moins vulnérables dans des écoles réservées aux filles aux exigences stéréotypées et aux sanctions d'une société dominée par les hommes (voir également à ce sujet Lentz, 1983). Ces attitudes des élèves vis-à-vis de la mixité rejoignent celles qu'a décrites Mosconi (1989) pour l'enseignement secondaire en France.

C'est ainsi que la clientèle des collèges féminins augmente de façon foudroyante aux États-Unis (Demange, 1988), suite à la vulgarisation d'études qui montrent que les filles réussissent mieux dans des collèges féminins, poursuivent davantage leurs études à l'université, et ont des salaires égaux à ceux des hommes une fois parvenues sur le marché du travail. Faut-il rejeter la mixité? Telle est à présent la question. Ces meilleurs résultats obtenus par les filles dans des écoles réservées aux filles ne seraient-ils pas dus, du moins en partie, à l'influence de la classe sociale? Il serait par ailleurs dangereux de revendiquer un retour à la ségrégation des sexes surtout à une période où certains pays sous la poussée des intégristes reviennent aux écoles non-mixtes et à une séparation accrue des rôles masculins et féminins et où certaines matières, comme la biologie ou l'éducation physique, sont interdites d'accès aux filles. Il convient plutôt d'essayer de cerner les faiblesses du système afin d'y apporter des améliorations et de contrer certaines inéquités vécues par les filles. Dans ce sens, le développement d'une pédagogie féministe (Davis, Steiger, Tennenhouse, 1990) peut se révéler un atout précieux, dans

la mesure, et dans la mesure seulement, où le personnel enseignant aura pris conscience de ce traitement différent.

En réalité, dans la très grande majorité des cas, le personnel enseignant, très sensible aux questions d'équité en éducation, ne soupçonne même pas qu'il traite différemment étudiants et étudiantes dans ses classes, et par conséquent encore moins de quelle façon ces différences peuvent émerger à l'occasion des interactions qui s'y produisent. En raison de la multitude d'échanges quotidiens qu'il établit avec l'élève, le personnel enseignant n'est souvent pas en mesure de prendre conscience de disparités éventuelles. Ces inéquités sont habituellement non intentionnelles et subtiles, causées par la socialisation reçue par le personnel enseignant qui n'est pas différente de celle dont a été l'objet tout autre membre d'une société où sévit le sexisme. Que le personnel enseignant ne soit pas conscient de ce traitement différent, Spender (1982) le montre éloquemment en questionnant les enseignantes sur leur perception de l'importance de l'attention qu'elles accordent aux élèves selon le sexe. Alors que ces enseignantes déclarent consacrer une attention égale aux garçons et aux filles, après enregistrement, Spender constate qu'en réalité les deux-tiers du temps étaient alloués aux garçons.

De plus, à un niveau plus profond, sinon carrément invisible dans ses manifestations, le personnel enseignant a des perceptions et des attentes différentes selon le sexe des élèves (Howe, 1975; Descarries-Bélanger, 1980; Stanworth, 1983; Plateau, 1983; Mosconi, 1987 et 1989). Ces différences sont parfois si subtiles que les étudiantes elles-mêmes semblent peu conscientes de ce traitement différent qui leur est accordé (Ricard, 1988; Carpentier et Turcotte, 1988). Les filles apprennent ainsi, tout au long de leurs études, de par les rapports sociaux de sexe qui s'établissent dans la classe, à se limiter dans leurs échanges avec le personnel enseignant, à prendre moins de place, physiquement et intellectuellement, à être dévalorisées puis à se dévaloriser elles-mêmes. C'est ainsi que tout cet ensemble d'apprentissages psychologiques et sociaux agirait sur les filles dans le sens d'une moins grande confiance en elles et d'une

moins grande propension à l'affirmation d'elles-mêmes une fois arrivées à l'âge adulte.

LES PROBLÈMES AU COLLÉGIAL

Est-ce que la situation se vérifie plus particulièrement au collégial? Des études récentes (Conseil supérieur de l'Éducation, 1986) montrent que les filles réussissent globalement mieux que les garçons. En ce qui concerne la transition entre le secondaire et le collégial, les résultats d'une étude comparative menée à l'Université Laval (Laforce et Deblois, 1989) portant sur la réussite scolaire en première session de cegep d'élèves qui ont obtenu au secondaire des résultats de plus de 80%, indiquent que les garçons sont proportionnellement plus nombreux, qu'ils proviennent du secteur privé ou public, à maintenir leur niveau de performance scolaire (59% des garçons provenant du secteur secondaire privé maintiennent 80% et plus au cegep, contre 49% des filles, alors que la proportion respective est de 69% contre 57% pour des élèves provenant du secondaire public). Comment expliquer ces difficultés particulières que rencontrent les étudiantes au cours de la première session du degré collégial? Sont-elles dues aux effets de la socialisation reçue aux autres ordres d'enseignement, voire à celle de la société dans son ensemble (famille, médias, sports, groupes de pairs, etc.)? S'il est évident que les études au collège ne constituent qu'une partie de l'explication, il reste néanmoins légitime de se demander si ces difficultés ne sont pas dues également à leur entrée dans une culture d'établissement plus masculine. D'autre part, comment expliquer que les filles rattrapent ces hésitations de la première session, sinon en supposant qu'elles développent des stratégies destinées à conforter leurs succès scolaires?

Quelques recherches menées au niveau collégial illustrent certaines difficultés que pourraient rencontrer les filles. Carpentier et Turcotte (1988) ont souligné que dans certains programmes de formations non traditionnelles pour les filles, certains enseignants manifestent une intolérance marquée vis-à-vis des filles. Même si globalement, elles ne perçoivent pas de différence de comportement des

enseignants selon le sexe, certaines ne se sentent pas acceptées par les enseignants. De plus, si les filles dressent un bilan positif de leurs rapports quotidiens avec les garçons, certaines se sont heurtées à un refus quasi général de leur présence (refus de collaboration, remarques négatives ou équivoques, agression verbale envers les garçons qui accueillent favorablement les filles).

Ricard (1988) a relevé la présence de comportements sexistes auxquels seraient soumises les étudiantes du collégial, en particulier en mathématiques. Il émet le souhait que des recherches approfondissent les différences sexuelles de perceptions et de comportement. Son rapport de recherche recommande de favoriser chez le personnel enseignant le développement d'attitudes pédagogiques destinées à éliminer les manifestations de sexisme présentes dans les classes. Pour leur part, Brault et Laberge (1986) ont mis en relief certains obstacles que rencontrent les étudiantes du collégial en éducation physique. Le choix des activités sportives des élèves reste stéréotypé. Toutefois, quand il existe une certaine dépolarisation, les chercheures constatent qu'elle est due plutôt aux filles qui choisissent des activités sportives dites masculines qu'à la situation inverse.

Nous avons retrouvé la présence de ces stéréotypes (Noircent, 1990b) en mettant en relief que les filles du Cegep d'Alma sont deux fois moins sollicitées à participer aux activités scolaires sportives intramurales, alors qu'elles sont davantage sollicitées que les garçons à participer aux activités socio-culturelles. De plus, les étudiantes ne reçoivent pas l'information concernant la mise sur pied des activités sportives parascolaires intramurales. Ce sont en outre essentiellement les garçons qui prennent les décisions dans la mise sur pied de ces activités.

Les filles entretiennent une moins bonne opinion de la qualité des programmes du cegep (Noircent, 1990c). Le contenu leur serait-il moins pertinent? Même si la clientèle étudiante du Cegep d'Alma se montre globalement très satisfaite du personnel enseignant, les filles ont cependant une moins bonne opinion du personnel enseignant (Noircent, 1990d). La recherche présente s'avère donc pertinente: elle pourra indiquer la source de cette insatisfaction relative. Il s'agira

également de comprendre comment la primauté qu'accordent les filles à leur instruction compense une éducation inconsciemment sexiste et l'acquisition d'habitus qui leur seront socialement nuisibles. Nous tâcherons ainsi de mettre en évidence le sexisme ordinaire, celui qui surgit, diffus, difficilement repérable ou parfois manifeste.

Il reste que les études menées jusqu'à présent au niveau collégial ci-haut sont partielles, c'est-à-dire qu'elles ne couvrent qu'une discipline ou se limitent aux perceptions des attitudes des acteurs et actrices. Il serait pertinent d'observer systématiquement la réalité des classes à un niveau plus global, embrassant la plupart des champs disciplinaires enseignés au collégial.

DÉLIMITATION

1. Notre champ d'investigation ne couvre que le Cegep d'Alma. Nous considérons ce cegep comme représentatif de la réalité québécoise étant donné que la socialisation reçue par le personnel enseignant qui y œuvre est la même que celle des collègues d'autres cegeps. De plus, les manifestations de comportements différents selon le sexe de l'élève relèvent souvent moins du niveau conscient (valeurs professées, idéologie) que du niveau préréflexif. Ce phénomène explique que même le personnel féministe ou sympathique aux revendications féministes ne prendrait pas conscience de ses propres biais. En ce qui concerne les élèves, si l'on accepte qu'un milieu rural présenterait moins de manifestations de violence, nos résultats constitueraient **au minimum** la description de rapports de sexe inégaux dans les classes. Nous n'avons en outre pas de raison de croire que la situation soit différente d'un cegep à l'autre, alors qu'elle semble équivalente en Amérique du Nord, voire dans le monde industrialisé, et ceci, indépendamment des caractéristiques du milieu, qu'il soit urbain ou rural.

2. Pour des raisons de commodité ou de disponibilité, ne sont incluses dans l'étude que les onze disciplines suivantes: français, philosophie, psychologie, sociologie, criminologie, mathématiques, chimie, physique, comptabilité, informatique, gestion agricole.

3. Faute de temps, nous ne pourrons étudier la culture globale du collège, mais nous devrons nous limiter à ce qui se déroule dans les classes. Or, il est vraisemblable que la limitation de notre étude à la classe a pour effet de limiter le repérage des épisodes sexistes les plus spectaculaires. La présence de l'adulte et la position assise requise de l'élève jouent sans doute un rôle de régulation minimale.

4. Des problèmes subsistent dans l'orientation professionnelle que reçoivent les élèves (Carpentier et Turcotte, 1988). Cette dimension ne sera pas abordée, puisque nous nous limitons dans cette recherche à l'univers de la classe.

5. Nous ne comparerons pas les élèves qui réussissent avec ceux qui ne réussissent pas. Comme nous voulions privilégier la dimension étendue de l'observation, c'est-à-dire une plus grande variété de disciplines et le plus grand nombre possible d'enseignantes ou d'enseignants, notre choix a été de mettre l'accent sur l'étude des groupes de sexe plutôt que sur la dimension individuelle de l'élève.

LIMITES

1. Étant donné que nous ne disposions que d'une seule caméra, c'est la classe que nous avons choisi de filmer de préférence au personnel enseignant. Nous voulions en effet observer les rapports de sexe entre élèves, y compris pendant les interventions du personnel enseignant. Si nous perdons l'information au sujet de l'expression non verbale du personnel enseignant, les interventions seront toutefois entendues et pourront ainsi être notées. De plus, cette procédure permettra de vérifier si l'enseignant ou l'enseignante se rapproche physiquement des élèves.

2. Pour des raisons d'éthique, le personnel enseignant a été tenu au courant des objectifs généraux de la recherche (et non des hypothèses plus précises). Ceci peut avoir créé un biais dans la mesure où le personnel enseignant peut s'être surveillé davantage dans le sens d'interactions plus égalitaires. Toutefois, nous pensons que ce biais doit être minime, dans la mesure où les enregistrements sont réalisés sur une période de huit semaines et que les phénomènes que nous voulons cerner sont surtout de nature préréflexive. Par ailleurs, les résultats obtenus devraient, s'il existe un tel biais, aller dans le sens d'une moindre différenciation dans le traitement des sexes. Les résultats que nous obtiendrons seront donc des résultats reflétant le degré de différenciation minimale des interactions selon le sexe.

3. La clientèle étudiante, pour les mêmes raisons d'éthique, a été également tenue au courant de l'enregistrement des cours. Cela a pu biaiser certains résultats, en particulier en ce qui concerne la discipline. Mais ce biais qui reste réel doit être minime, étant donné la longueur de la période d'enregistrement. Si ces biais existent, ils doivent se produire dans le sens de **moindres** manifestations d'indiscipline.

4. Afin de garantir l'anonymat du personnel enseignant qui participe à l'enquête, nous n'avons pas tenu compte dans nos analyses de l'âge de ce personnel enseignant. Non seulement, nous préférions examiner en priorité les variables contrôle SEXE, SECTEUR, mais de plus, ce choix se justifiait par le fait que la variable âge du personnel enseignant se révèle peu ou pas importante dans la revue de la littérature.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Est-ce que le personnel enseignant contribue inconsciemment à conforter les rapports de sexe en légitimant la dichotomie traditionnelle des rôles masculin et féminin? L'observation des interactions qui se produisent en classe entre les enseignantes ou enseignants et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes permet de l'affirmer à partir d'études menées dans de nombreux pays. Ces recherches portent sur les relations éducatives, l'évaluation des élèves, les manifestations d'indiscipline, l'organisation de la classe, la langue utilisée, le contenu des cours et l'image de soi qu'entretient l'élève.

1. LES RELATIONS ÉDUCATIVES

Comme le signale Duru-Bellat (1990), les sociologues et les psychologues sociaux ont mis en relief l'importance du cadre social dans lequel les interaction se déroulent, en particulier les rôles sociaux et les représentations sociales, au-delà de la simple interaction de personne à personne. Certains élèves reçoivent proportionnellement plus d'attention de la part du personnel enseignant. Entre autres, des biais sexistes demeurent dans les classes, qu'elles soient du primaire, du secondaire ou du postsecondaire, dans la mesure où les garçons reçoivent plus d'attention en termes d'approbation, de désapprobation, de commentaires ou d'écoute que les filles (Meyer et Thompson, 1956; Spaulding, 1963; Cosper, 1970; Felsenthal, 1970; Sears et Feldman, 1976, dans Spender, 1982; Clarricoates, 1978, dans Spender, 1982;

Wirtenb rg, 1979; Russel, 1979-80; Spender 1982; Stanworth, 1983; Thomas, 1983, dans Long, Sadker et Sadker, 1986; Sadker, 1984; Subirats et Brullet, 1988).

Par exemple, une recherche menée au niveau préscolaire (Serbin et O'Leary, 1975) indique que le personnel enseignant consacre 1,5 fois plus de temps aux garçons. Il les félicite plus souvent et engage 3,5 fois plus souvent une conversation avec eux. Millman (1984a, dans Suleiman et Suleiman, 1985), montre que les garçons reçoivent 75% du temps et de l'attention du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Mura, Cloutier et Kimball (1986) relèvent une proportion identique dans des classes de mathématiques et de français du secondaire au Québec. Karp et Yoels (1976, dans Long, Sadker et Sadker, 1986), notent qu'à eux seuls, quelques étudiants du postsecondaire accaparent plus de la moitié des interactions établies avec le personnel enseignant. Dans la même veine, Cherry (1975) indique que c'est avec les garçons que le personnel enseignant a le plus d'interactions verbales.

Une recherche (Jones, 1971) menée au secondaire atteste de différences marquées en faveur des garçons. Les garçons se font poser plus de questions directes et plus de questions semi-ouvertes. Une recherche menée au secondaire (Sikes, 1971) indique que non seulement les garçons reçoivent plus d'attention de la part du personnel enseignant, mais que de plus ce sont des questions plus complexes et abstraites qui leur sont posées. Good, Sikes et Brophy (1973) indiquent que le personnel enseignant pose souvent des questions ouvertes aux garçons, et fermées ou à choix multiple aux filles. Les garçons reçoivent plus d'indications au début d'un travail et plus d'encouragements par la suite de la part du personnel enseignant.

Good et Brophy (1970) ainsi que Good, Sikes et Brophy (1973) montrent que les garçons sont plus actifs et ont plus d'interactions avec le personnel enseignant. Selon leurs résultats, les garçons sont plus souvent interrogés, et posent eux-mêmes plus de questions. Les garçons prennent la plus grande place des échanges centrés sur la matière, initient les échanges, répondent aux questions, font spontanément des commentaires et orientent le contenu des leçons

(Clarricoates, 1978, dans Spender, 1982; Russell, 1979-80; Spender, 1982; Stanworth, 1983). Par la suite, les recherches de Good et Brophy (1978) concluent, à partir d'une revue de littérature des études portant sur les interactions en classe, que les garçons entretiennent plus de relations éducatives avec le personnel enseignant que les filles. Les résultats des études menées pendant dix ans dans des milliers de classes aux États-Unis (projet TESA, Kerman, Kimball et Martin, 1980) vont dans le même sens.

Le Newsletter Project Effect (Sadker et Sadker, 1982, 1984) analyse les interactions éducatives du personnel enseignant selon le sexe et le niveau de réussite des élèves. Même si le personnel enseignant qui participe à cette étude sait que l'étude vérifierait s'il répartit équitablement leurs interactions avec 6 élèves, garçons et filles, qui réussissent bien et 6 qui réussissent mal, les résultats indiquent que les garçons reçoivent plus d'attention, qu'ils reçoivent plus d'aide individuelle, qu'ils sont plus souvent questionnés, qu'ils reçoivent des questions plus complexes et que le personnel enseignant scrute davantage leurs réponses afin d'y déceler d'éventuelles difficultés. Sears (1963) a conclu dans sa propre étude que c'est à partir des intérêts et aptitudes des garçons qui se montrent les meilleurs que le personnel enseignant détermine la nature et le rythme des activités scolaires.

Déjà en 1925, Hurlock a relié la réussite de l'élève à la quantité de manifestations d'approbation, de désapprobation ou d'indifférence du personnel enseignant à son égard. Il constate que les garçons et les filles réagissent tous deux bien aux félicitations, que les garçons réagissent mieux à la désapprobation que les filles, mais que c'est le groupe d'élèves ignorés qui réussisse le moins bien. Cette étude souligne ainsi que le manque de félicitations ou de remarques négatives faites aux filles les désavantage à moins qu'elles ne recourent à des stratégies de compensation.

Si les recherches décrivent les garçons comme plus actifs et comme interagissant davantage avec le personnel enseignant, les filles participent moins aux discussions en classe et ont plus tendance à être invisibles (Good, Sikes et Brophy, 1983). Subirats et Brullet

(1988) indiquent également que les filles réagissent moins aux interventions.

Les différences sont présentes d'une discipline à l'autre, mais dans une proportion différente. Leinhardt, Seewald et Engel (1979) ont découvert que le personnel enseignant du primaire a plus de relations avec les filles en lecture et avec les garçons en mathématiques, se conformant ainsi aux stéréotypes de sexe. Alors qu'il n'y a pas, au début de l'année scolaire, de différences d'habiletés entre filles et garçons dans ces matières, des différences de sexe en faveur des filles sont observées dans le taux de réussite de fin d'année en lecture.

Russel (1979-80) montre que si le personnel enseignant pose plus de questions aux garçons, cet écart est trois fois plus important dans les classes où les mathématiques sont enseignées par un homme, alors que l'enseignante de mathématiques s'adresse une fois et demie plus souvent aux garçons. Subirats et Brullet (1988) signalent qu'au primaire, dans les classes de mathématiques ou de sciences naturelles, l'interaction établie avec les filles est inférieure à la moyenne globale. Elle augmente en lettres, tout en restant inférieure à celle qui existe avec les garçons. Beaucoup d'études sont d'ailleurs consacrées en termes de rapports de sexe ou de genre aux relations qu'entretiennent les filles avec les mathématiques ou les sciences, disciplines qu'elles évitent même si leurs résultats scolaires y sont excellents (Fox, Brody et Tobin, 1980; Lafortune, 1986; Mura, Cloutier, Kimball, Braconne, Caron, Gagnon, 1986).

Une autre dimension importante de l'action éducative où l'on observe des différences dans le traitement accordé aux garçons et aux filles est l'apprentissage à l'autonomie. Dans une étude portant sur la ségrégation des sexes à l'Académie des garde-côtes aux États-Unis, Safilios-Rothshild (1979) a mis en relief que les instructeurs donnent plus souvent des directives détaillées aux garçons alors qu'ils ont tendance à remplir les tâches en lieu et place des filles.

Jackson, Silberman et Wolfson (1969) dans des recherches menées au moyen d'entrevues auprès du personnel enseignant notent

que ce dernier manifeste plus d'intérêt vis-à-vis des garçons. Il fait plus de commentaires à propos des garçons, y compris des commentaires négatifs. Mosconi (1989) a noté que certaines enseignantes, en France, préfèrent les garçons; de son côté, Stanworth (1983) constate que le personnel enseignant, en particulier les hommes, préfère les garçons: il les connaît mieux, retient mieux leur prénom, est plus préoccupé de leur réussite, les perçoit plus rapidement comme individus. Les recherches menées par Mblinyi (1985) vont également dans le même sens.

En revanche, les filles forment longtemps un groupe indifférencié (voir aussi Spender, 1982, qui constate que les garçons sont souvent interrogés individuellement et les filles collectivement). Cet anonymat relatif des filles ne peut s'expliquer par le fait que ces dernières seraient plus calmes ou en retrait, puisque les garçons réservés sont quant à eux rapidement identifiés. Spender (1982) note, à partir d'entrevues menées auprès du personnel enseignant, que dans le cas où garçons et filles ont obtenu les mêmes mauvaises notes, les filles ont deux fois moins de chances que les garçons de constituer un sujet de préoccupation de sa part. De plus, parmi les élèves qui réussissent, il n'y a que des filles qui ne retiennent pas l'attention du personnel enseignant.

2. L'ÉVALUATION

Lee et Wolinsky (1973) signalent que les garçons reçoivent plus de feedback, positif ou négatif, à propos de leurs performances que les filles. Brophy et Good (1970), que confirment les résultats du projet TESA (Kerman, Kimball et Martin, 1980), rapportent que les garçons sont plus souvent félicités que les filles s'ils donnent une bonne réponse. Ils sont également davantage critiqués pour des réponses incorrectes ou même pour ne pas avoir répondu. Cet intérêt porté aux garçons augmente la pression à la réussite mise sur eux (Safilios-Rothshild, 1979).

Brophy et Good (1974), dans la foulée des écrits de Rosenthal et Jacobson (1968) montrent que ce sont surtout les garçons qui

réussissent bien qui sont félicités, alors que les garçons qui réussissent moins bien reçoivent plus de critiques. Toutefois, Parsons et al (1979) signalent que si les garçons qui réussissent bien reçoivent le plus de félicitations, les filles qui réussissent bien reçoivent moins de félicitations que les filles qui réussissent moins bien, et moins que les garçons, quels que soient leurs résultats. Ainsi, ce sont les filles qui ont d'excellents résultats qui reçoivent le moins de félicitations parmi les quatre catégories d'élèves.

Duru-Bellat (1990) a rappelé que l'évaluation d'un comportement suppose qu'il soit lu par le personnel enseignant, et que cette lecture est sous-tendue par une théorie implicite de la personnalité, lourde de stéréotypes, entre autres sexuels. Spender (1982) observe, à partir d'une expérience menée dans trois pays, que quand le personnel enseignant croit évaluer des travaux remis par les garçons, les notes sont plus élevées. Spear, 1983, en arrive aux mêmes conclusions. Spender (1982) rapporte également que le personnel enseignant ne juge pas pareillement l'ordre et la propreté des travaux selon le sexe de l'élève. Un travail très bien présenté est dévalorisé s'il est censé avoir été produit par une fille et complimenté s'il est présenté comme celui d'un garçon. La situation s'inverse pour les travaux malpropres ou mal présentés. Les contributions des filles sont donc ainsi toujours dévalorisées, alors que celles des garçons sont toujours valorisées. Ainsi, non seulement un comportement est évalué différemment selon le sexe, mais le personnel enseignant a tendance à repérer les comportements qui vont dans le sens de la conformité au genre masculin ou féminin.

Selon Spaulding (1963), les filles reçoivent deux fois plus de désapprobation reliée au manque de connaissances ou d'habiletés que les garçons. Dweck et al (1978) ont de plus découvert que le personnel enseignant a tendance à attribuer de mauvais résultats à un manque d'efforts dans le cas des garçons et à un manque d'habiletés intellectuelles dans celui des filles. Les effets d'attente chez le personnel enseignant qui fonctionnent selon le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même entraînent des différences d'évaluation selon le sexe et influencent les performances des élèves. Mura,

Cloutier, Kimball, (1986), montrent que le personnel enseignant en mathématiques a tendance à croire que les garçons ont un potentiel plus grand. De plus, le personnel enseignant attribue le succès des filles à leurs efforts, et celui des garçons à leurs habiletés ou à l'aide reçue. Il a tendance en cas d'échec à invoquer davantage le manque d'habileté et la difficulté de la tâche pour les filles, et le manque d'efforts pour les garçons. Comme le fait remarquer Duru-Bellat (1990), le message implicite est que les garçons sont intelligents, mais paresseux, et que les filles travaillent, parce qu'elles sont moins brillantes.

3. LA DISCIPLINE

Spaulding (1963) montre que si les garçons reçoivent au total plus de blâmes et de désapprobations, c'est surtout pour conduite inappropriée. Les garçons sont sujets ainsi plus souvent à de vives critiques et à des punitions pour leurs comportements répréhensibles que les filles: c'est ce que disent Lippit et Gold (1959), Meyer et Thompson (1963), Jackson et Lahaderne (1967), Serbin et al. (1973), ainsi que Safilios-Rothschild (1979). Même dans le cas où les garçons et les filles présentent des comportements répréhensibles identiques, les garçons sont davantage réprimandés (Brophy et Good, 1974; Holly, 1985). Martin (1972) indique pour sa part que ce sont les garçons présentant des problèmes de comportement qui reçoivent le plus d'attention, alors que ce sont les filles qui en reçoivent le moins, quel que soit leur comportement.

Ces attitudes différentes du personnel enseignant ont deux conséquences: renforcer les stéréotypes respectifs de la docilité des filles et de l'agressivité des garçons et contribuer à l'augmentation des contacts entre le personnel enseignant et l'étudiant. Chasen (1974) illustre ce paradoxe: même si le personnel enseignant perçoit les garçons comme plus agressifs, il admet qu'il décourage le comportement agressif des filles et encourage celui des garçons.

Il est d'ailleurs possible que les méthodes utilisées pour discipliner les garçons aient comme effet d'intensifier les comportements

inappropriés plutôt que d'y mettre fin. Shortell et Biller (1970), dans Anyon, (1983); Jacklin (1977), dans Anyon (1983) et Clarricoates (1981) montrent que le personnel enseignant doit souvent retarder le début des cours ou s'interrompre à cause de l'indiscipline des garçons.

Les garçons sont davantage punis ou réprimandés publiquement, alors que les filles reçoivent des remarques formulées brièvement et sur un ton calme, souvent à l'insu du reste de la classe (Serbin, O'Leary, Kent et Tonick, 1973). Millman, dans Suleiman et Suleiman, (1985), observe que les filles ne s'objectent pas à un travail ennuyeux. Spender (1982) note que lorsque les filles lèvent la main pour répondre, elles doivent attendre plus longtemps; et que les garçons, ne supportant pas d'attendre, créent des problèmes de discipline et interrompent l'interaction engagée avec la fille.

Mais qu'en est-il en réalité de ces problèmes de discipline engendrés par les garçons? Spender (1982) relève que les enseignantes observées dans sa recherche consacrent les deux-tiers de leur temps aux garçons, leur demande de participer à une deuxième étape de la recherche. Informées de la distribution inégale de leur attention, les enseignantes tentent d'accorder équitablement leur attention aux deux sexes. Le temps maximum alloué aux filles est alors de 42%. Les enseignantes ont l'impression dans ce cas d'avoir accordé plus d'attention aux filles qu'aux garçons. Quant aux garçons eux-mêmes, ce surcroît d'attention donné aux filles suscite de l'indiscipline et même des menaces de porter plainte aux autorités.

4. L'ORGANISATION DE LA CLASSE

En plus des différences dans l'interaction que mène l'enseignante ou l'enseignant avec l'élève, le statut et le pouvoir se distribuent inégalement entre pairs dans la classe. Ces inégalités peuvent se traduire de diverses manières. Sadker et Sadker (Newsletter Project Effect, 1984) montrent qu'il existe un certain niveau de ségrégation physique en classe. Quelquefois, le personnel enseignant crée cette ségrégation: constituer des files ou des équipes séparées (Frazier et

Sadker, 1973). Il est également noté (Mosconi, 1989) que le personnel enseignant s'attend à une certaine conformité dans la géographie de la classe, et que les filles qui se placent en arrière sont perçues comme se retranchant dans une attitude d'opposition.

Le personnel enseignant peut également favoriser la ségrégation au niveau symbolique en assignant davantage un rôle de leadership aux garçons (Lockeed et al. 1978) ou des tâches distinctes selon le sexe. Stanworth (1983) signale que les enseignants ont davantage tendance que les enseignantes à apparier les élèves selon le sexe. De plus, les enseignants perçoivent davantage de différences que de ressemblances entre hommes et femmes et ont tendance à créer un environnement éducatif différent selon le sexe de l'élève.

Parfois, ce sont les élèves eux-mêmes qui tendent à se séparer. Les garçons se promènent davantage en classe et s'approprient le territoire (Spender, 1982). Les filles apprennent ainsi à restreindre leur mobilité et leur espace. Ce sont souvent les garçons qui favorisent cette ségrégation par les places qu'ils choisissent, par la composition des équipes de travail ou par les activités ludiques. Karkan (1976), Ball, (1981) et Tann, (1981) dans Delamont, (1983) notent la très grande réticence éprouvée par les élèves du primaire à s'asseoir à côté d'un enfant de l'autre sexe ou à faire partie d'équipes mixtes. Dans les cas où ils et elles font partie d'équipes mixtes, les tâches sont distribuées selon les stéréotypes de sexe.

Clément et Eisenhart (1979) signalent que les jeunes de 12 ans se séparent selon le sexe dès qu'ils en ont l'occasion. Les groupes ainsi constitués imposent ou se voient imposer des valeurs et des rôles traditionnels. Déjà au primaire, les interactions entre élèves de même sexe sont plus courantes que les interactions entre sexes. Les élèves se distinguent même plus selon le sexe que selon la race (Willis et Recker, 1973; Devries et Edwards, 1977; Bossert, 1979).

Thomas, (1983), dans Long, Sadker et Sadker, (1986), montre qu'au niveau postsecondaire, les élèves se séparent sur la base du sexe au moment où ils prennent place dans la classe. Si des études menées en Suisse par Lempen-Ricci et Michellod (1987) signalent

que des jeunes de 16-17 ans manifestent plus d'ouverture que les enfants de 10 ans à la déconstruction des stéréotypes sexuels, le décalage entre filles et garçons reste toutefois important.

Or, Adams et Biddle (1970), grâce à l'enregistrement vidéo de 16 classes du primaire, ont pu montrer que les élèves placés directement devant l'enseignant posent plus volontiers des questions et participent davantage aux discussions. En effet, dans 73% des cas où un élève parle, l'élève est assis dans les trois premières rangées. Serbin et al. (1973) ont montré qu'en maternelle, les filles reçoivent plus d'attention lorsqu'elles se situent à proximité de l'enseignant ou de l'enseignante alors que l'inverse se produit en situation éloignée, comme si la fille perdait de sa visibilité. Spender (1982) montre que dans les classes mixtes au secondaire, l'enseignant ou l'enseignante se rapproche plus des garçons et interpelle les filles à distance. Le personnel enseignant tend de plus à se rapprocher des garçons quand il les interroge, alors que l'interpellation des filles se pratique à distance.

Grant (1982), au moyen d'observations ethnographiques dans des classes urbaines de première année, note que les filles aident plus les garçons que l'inverse. Elles reçoivent cependant plus de remarques hostiles de la part des garçons, sont plus critiquées, victimes de remarques sexistes, agressées verbalement et physiquement. Plus particulièrement, Locheed et Harris (1982) signalent que les garçons du primaire ne veulent pas travailler en sciences avec les filles, dans la mesure où ils pensent qu'elles ne pourront les aider. Les garçons croient, même si les résultats scolaires ne le justifient pas, que les filles ont de moins bons résultats qu'eux (Shaw, 1977, dans Spender, 1982; Moreau, 1987).

5. LA LANGUE

Il existe beaucoup plus de termes sexuels aussi bien en français qu'en anglais qui s'appliquent aux femmes plutôt qu'aux hommes (Nielsen, 1972; Yaguello, 1979). Les pires injures adressées aux hommes le sont au moyen de termes féminins. Il existe, par ailleurs,

beaucoup plus de termes négatifs ou sexuellement connotés qui s'appliquent aux femmes, y compris le mot *fille* que nous employons volontairement dans ce texte au lieu de *jeune fille*. "*Femme galante, honnête femme, femme légère, femme facile, femme de petite vertu*" n'ont pas de correspondant chez les hommes ou, si l'expression est mise au masculin, ont un sens différent. Comme le fait remarquer Yaguello (1979), l'oppresseur dispose d'un registre plus étendu vis-à-vis de l'opprimé que celui-ci vis-à-vis de l'oppresseur. Le droit de nommer surtout de manière péjorative est une prérogative du groupe dominant sur le groupe dominé.

Les filles sont plus souvent appelées de noms évoquant des animaux femelles. Elles sont également comparées à des marchandises, à de la nourriture en particulier "*chou, appétissante, bonne à croquer, on en mangerait, on se la farcit*". L'injure et les blagues reprennent souvent ces formes péjoratives.

De plus, des épithètes stéréotypés renvoient la fille à une image sinon fausse, du moins réductrice d'elle-même. Browne et France (1985) relèvent dans les garderies une liste de surnoms utilisés pour mettre en relief le côté affectueux des filles et le côté macho des garçons.

Cherry (1975) constate que les interactions entre le personnel enseignant et les élèves sont de plus stéréotypées, sur le mode de la domination et de la séparation avec les garçons, et sur le mode de la douceur et de la fusion avec les filles. Par exemple, le mode impératif est davantage utilisé avec les garçons, les félicitations avec les filles. En ce qui concerne plus particulièrement les félicitations, Delamont (1983) note que les filles sont plus complimentées pour leur apparence, surtout si elles portent des robes ou des jupes.

De nombreuses études (Liliane, 1976; Michard-Marchal et Ribery, 1982; Violi, 1987; Muraro, 1987; Irigaray, 1987; Baudoux, 1989c) ont montré que le recours au masculin comme neutre se réalise au profit du masculin en occultant tout ce qui est féminin. Subirats et Brullet (1988) ont mis en relief le non-recours au genre féminin dans les cours de langue présentés dans les écoles de

Catalogne. Baudoux (à paraître) montre à ce propos que les cadres des établissements éducatifs n'emploient le féminin et le masculin dans leurs discours que dans une proportion de 63% au primaire, de 59% au secondaire et de 51% au collégial.

Plus fondamentalement, c'est la structuration symbolique du langage qui est en cause. Bourdieu (1990: 11) signale à ce propos que:

> *"Tout pouvoir comporte une dimension symbolique: il doit obtenir des dominés une forme d'adhésion qui ne repose pas sur la décision délibérée d'une conscience éclairée mais sur la soumission immédiate et préréflexive des corps socialisés. Les dominés appliquent à toute chose du monde et, en particulier, aux relations de pouvoir dans lesquelles ils sont pris, aux personnes à travers lesquelles ces relations s'accomplissent, donc aussi à eux-mêmes, des schèmes de pensée impensés qui, étant le produit de l'incorporation de ces relations de pouvoir sous la forme transformée d'un ensemble de couples d'oppositions (haut/bas, grand/petit, etc.) fonctionnant comme des catégories de perception, construisent ces relations de pouvoir du point de vue même de ceux qui y affirment leur domination, les faisant apparaître comme naturelles, adoptant en quelque sorte pour s'évaluer la logique du préjugé défavorable".*

6. LE CONTENU DES COURS

Baumgartner-Papageorgiu (1982) montrent que les filles et les garçons reçoivent un enseignement qui leur indique qu'il est préférable d'être homme que femme. Au Québec, Dunnigan (1975), en coopération avec le Conseil du Statut de la Femme, ainsi que Jeanmart (1975), mettent en relief les stéréotypes sexuels présents dans les manuels et le matériel didactique scolaires du Québec. Ces stéréotypes définissent essentiellement la femme à partir de sa vie familiale et domestique. Ces recherches rejoignent des conclusions équivalentes établies pour d'autres pays francophones comme la France (INDRP, 1975; Decroux-Masson, 1979; Moreau, 1981), la Belgique (Charlier, 1978; Crabbe et al, 1985; Gheeraert-Colaux, 1987) ou la Suisse (Lempen-Ricci et Moreau, 1987). Decroux-Masson (1979), en particulier, signale que l'école ne peut lutter contre l'apprentissage et l'intériorisation du sexisme parce qu'au contraire, elle favorise l'inculcation du sexisme. Remarquons toutefois que si le manuel est un bon outil pour évaluer le sexisme, tout dépend de l'utilisation qui en est faite: il pourrait (Fraisse, 1984)

servir de point de départ à une critique sociale menée par l'enseignante ou l'enseignant avec ses élèves.

L'analyse du contenu de livres ou de textes utilisés au niveau postsecondaire (Sadker et Sadker, 1979) démontre qu'il se maintient un grand nombre de stéréotypes masculins et féminins, et que les femmes sont exclues du contenu narratif. Au collégial et à l'université, la plupart du temps, le personnel enseignant élabore son propre matériel didactique. Des études menées il y a quelques années par Lévesque (1982) et par Morello et Rosenthal (1983) indiquent que le matériel pédagogique utilisé à l'université est empreint de stéréotypes sexuels. À la faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval, par exemple, Lévesque (1982) a constaté que dans des simulations présentées aux séminaires, les entreprises en difficulté étaient le plus souvent dirigées par des femmes.

Les garçons se montrent plus réfractaires au dépassement des stéréotypes. Des études (Safilios-Rothschild, 1986) illustrent que, soumises à un processus scolaire de désocialisation, les filles se débarrassent facilement des idées préconçues et qu'elles s'intéressent davantage aux activités dites masculines, alors que l'inverse n'est pas vrai pour les garçons. Brault et Laberge (1986) ont mis en relief que ce sont davantage les filles du collégial qui font fi des stéréotypes en choisissant des sports *"masculins"* alors que le contraire ne se vérifie pas chez les garçons.

Mais vouloir changer les attitudes dans une optique volontariste est problématique. Descarries (1988) signale par exemple qu'il n'est pas suffisant de modifier l'attitude d'un groupe de filles du secondaire vis-à-vis des sports pour qu'elles s'y adonnent avec intérêt et détermination. Il faudrait établir des conditions propices: qu'elles aient accès aux équipements sportifs à des heures aussi avantageuses que les garçons, qu'elles attirent comme leurs frères des spectateurs intéressés, qu'elles retrouvent dans les médias dans une juste proportion des commentaires et des images concernant les activités sportives féminines. Ainsi, le rapport que les filles entretiennent avec les sports d'équipe ne tient pas de façon exclusive à leur intérêt, leurs capacités ou leurs aspirations. Il est inscrit dans les conditions maté-

rielles d'exercice de cette pratique. Il est relié au message du peu de *rentabilité* pour elles de la pratique des sports et de leur peu de chance objective de s'y tailler une place ou d'y obtenir de la reconnaissance.

C'est le plus souvent l'expérience masculine qui compte dans les diverses activités (les sports, les jeux, les blagues), ce qui aliène les filles qui voient déconsidérée leur propre expérience. Le référent expérientiel est masculin (Carpentier et Turcotte, 1988). Leder (1974) note que quand les mêmes calculs sont demandés à partir de sacs de ciment ou de recettes de cuisine, les filles réussissent mieux avec ces dernières. Spender (1982) montre que dans les classes mixtes du secondaire, les filles ne sont pas traitées comme individus. Les enseignants connaissent peu de choses de leurs intérêts et éprouvent de la difficulté à choisir des activités pédagogiques ou du matériel appropriés.

7. L'IMAGE DE SOI

L'école ou le collège jouent un rôle fondamental dans la construction de l'image de soi des garçons et des filles. Or, globalement, les institutions scolaires de tous les ordres du système d'éducation illustrent dans leurs pratiques la dévalorisation systématique des femmes. Mosconi (1989) souligne pour sa part qu'à première vue basée sur un modèle égalitaire, l'école mixte, loin de constituer une réalisation de ce modèle, se présente plutôt comme une formation de compromis entre le modèle égalitaire et le modèle patriarcal traditionnel.

En ce qui concerne la proportion des femmes cadres aux différents ordres du système d'éducation, Baudoux (1989b) montre que la proportion des directrices du primaire (qui est actuellement à 24%) a baissé de 59% qu'elle était en 58-59 à 25% en 84-85. Au secondaire, les directrices sont essentiellement directrices adjointes. Au collégial, la proportion des cadres féminines est passée de 28% en 68-69 à 10% en 84-85. Les directrices générales qui représentaient 5% des personnes occupant la responsabilité de la direction générale en 80-81 ont complètement disparu jusqu'en 1990.

Pour ce qui est de la proportion des enseignantes aux différents ordres du système d'éducation, elle était en 84-85 de 99,4% au préscolaire, de 84,4% au primaire, de 37,9% au secondaire. Depuis 81-82, on peut constater une diminution du taux de féminité de 0,2% au préscolaire, de 4,8% au primaire, de 7,1% au secondaire (Prévost, 1988). Au collégial, la proportion des enseignantes diminue d'année en année. Elle était de 37,2% en 77-78 (Descarries-Bélanger, 1980), de 35,1% en 81-82 (Conseil supérieur de l'Éducation, 1984), de 32,7% en 82-83 (Prévost, 1988), et de 31,4% en 84-85 (Prévost, 1988). Cette répartition de plus en plus inéquitable des rôles joués par les femmes dans l'institution scolaire n'est pas sans avoir un puissant effet symbolique. Les filles y apprennent en effet qu'elles devront se contenter de seconds rôles.

Il en va globalement de même pour la culture que l'établissement éducatif prodigue par le biais des diverses disciplines. Baudoux (1989c) indique que s'il est facile pour le garçon de s'identifier aux héros masculins qui leur sont présentés en contexte scolaire, la fille apprend au contraire son exclusion de l'humanité. Elle y indique à titre d'exemples, que dans des oeuvres artistiques, vitrail ou sculpture, offertes à l'admiration du public et des jeunes dans des écoles mixtes polyvalentes, l'élève est représenté par un garçon. Les filles sont donc obligées de s'identifier aux garçons, voire à se percevoir comme exceptions face à leur groupe d'appartenance.

En ce qui concerne les représentations que les élèves entretiennent à leur propre sujet, Sears (1963) signale que parmi les élèves qui réussissent moins bien, les garçons ont une meilleure image d'eux-mêmes que les filles, et que parmi les élèves qui réussissent bien, les garçons ont de nouveau une meilleure image d'eux-mêmes que les filles. Stanworth (1983) signale que les filles sous-estiment leurs résultats par rapport à ceux des garçons, et que les garçons surestiment les leurs, bien que la réalité soit tout autre. Lorenzi-Cioldi (1988) montre que les filles sont moins persuadées de leur compétence en milieu mixte que lorsqu'elles sont entre elles. En milieu mixte, elles adoptent des comportements stéréotypés comme celui du leadership affectif.

Schneider, Coutts et Starr (1988) ont comparé les élèves de classes secondaires mixtes et séparées. Leurs résultats indiquent que les garçons des écoles mixtes ont des images de leurs habiletés significativement plus positives que les filles. Dans ce sens, la mixité profiterait aux garçons.

En effet, le système éducatif renforce par certains aspects chez les filles le type de découragement qui se produit lorsque l'échec est perçu comme insurmontable, c'est-à-dire comme dépendant d'un manque d'habiletés. Cette sorte de découragement ressenti suite à une évaluation négative entraîne souvent la détérioration de la performance (Dweck et al, 1978). En revanche, les élèves qui attribuent leurs mauvais résultats à des facteurs susceptibles d'être modifiés, comme l'effort ou le degré de concentration, considèrent leur échec comme un phénomène malheureux, mais épisodique. Après une évaluation négative, la performance s'améliore. Les filles seraient sujettes au premier type de découragement. Dweck et al. (1978) signalent que les filles connaissent une baisse de leur performance après un échec ou après l'augmentation d'une pression évaluative. De plus, comme elles reçoivent moins de critiques, les filles n'acquièrent pas les capacités et les volontés de résoudre seules leurs problèmes. Elles auront par la suite davantage besoin de l'approbation des autres et feront tout pour éviter les difficultés (Duru-Bellat, 1990).

Même s'il n'y a pas unanimité dans les recherches à ce sujet, il existe un consensus relatif sur le fait que l'évaluation de la qualité intellectuelle du travail scolaire peut se révéler un facteur qui différencie les sexes en favorisant le découragement chez les filles. Par l'observation de classes du primaire, Dweck et al (1978) ont montré qu'approximativement 90% des garçons félicités pour leur travail l'étaient pour la compétence intellectuelle qu'ils y avaient manifestée. Les filles sont moins félicitées que les garçons pour leur compétence intellectuelle mais davantage pour le respect des directives. En ce qui concerne les critiques, les différences de sexe s'accentuent. Environ la moitié des critiques adressées aux garçons renvoie à leur insuffisance d'habiletés intellectuelles, l'autre moitié au non-respect des

règles. En revanche, 90% des critiques adressées aux filles concernent leur manque d'habiletés intellectuelles.

En ce qui concerne les représentations des élèves Mura, Cloutier, Kimball, (1986), rappellent que selon Meece et al, (1982), l'interprétation qu'une personne fait de ses expériences de succès ou d'échec joue un rôle médiateur entre les expériences elles-mêmes et la confiance que cette personne a en ses capacités. En ce qui concerne les succès en mathématiques ou en français, 55% des garçons l'attribuent à leurs habiletés ou à la facilité de la tâche, contre 19% de filles. Alors que 69% des filles ont attribué leur succès à l'effort, les garçons sont 37% à penser de cette façon. En ce qui concerne l'échec dans ces deux disciplines, 27% des filles l'ont attribué à un manque d'habiletés ou à la difficulté de la tâche, alors que 8% des garçons ont expliqué leur échec par ces éléments. Tobias, dans Spender, (1982) montre qu'en cas de réussite, les filles expliquent davantage leur succès par la chance, et l'échec par un manque d'aptitudes. Au contraire, les garçons ont tendance à attribuer l'échec à un manque de chance et en cas de réussite à leurs aptitudes ou habiletés. Acker (1984) souligne que quand les filles réussissent, le personnel enseignant a une moins grande confiance dans les potentialités des filles: il juge que c'est grâce à leur travail, et que leur échec n'a pas à être expliqué comme celui des garçons.

C'est surtout au niveau des interactions verbales entre pairs que se manifeste le plus l'hostilité des garçons. Elliott, (1974), dans Spender, (1982), Clarricoates (1981) et Spender (1980; 1982), constatent que lorsque les filles participent aux discussions, les garçons les interrompent, les insultent au besoin, hurlent pour couvrir leur voix, font des commentaires désobligeants à contenu souvent sexuel pour les réduire au silence. Les idées ou propositions intéressantes amenées par des filles ne sont pas immédiatement relevées, mais appropriées par la suite par les garçons qui s'en attribuent la paternité (Spender, 1982). Mosconi (1989) rapporte que plusieurs enseignantes signalent que les filles sont *étouffées* ou *écrasées* par les garçons des classes scientifiques. La prise de parole devient dans ce cadre un mode de domination et un enjeu de la *guerre des sexes*. De

plus, au lieu de lever la main comme les filles, les garçons se sentent légitimés d'intervenir oralement, voire d'interrompre (Sadker et Sadker, 1984). La voix dominante de la classe est donc une voix mâle, ce qui incite les filles au silence (Rich, 1979).

Stanworth (1983) note que les garçons ne se comparent pas aux filles, mais aux autres garçons en termes de résultats scolaires, comme si elles étaient déjà hors de la course ou qu'ils ne voulaient pas les reconnaître comme égales. Mosconi (1989) montre qu'aux yeux des garçons, les filles n'existent pas, ce qui peut être un moyen de défense face à une compétition scolaire qui les met en difficulté. De plus, les garçons ont tendance dans les classes mixtes à affirmer leur masculinité en construisant le groupe des filles comme référent négatif. Le personnel enseignant s'attache peu, semble-t-il, à cette hostilité (Delamont, dans Walker et Barton; Mosconi, 1989) ou à atténuer la violence de l'affrontement entre les sexes, peut-être parce qu'il s'y sent mal à l'aise. Il ne blâme pas souvent le comportement des garçons vis-à-vis des filles parce qu'il ne prend pas conscience des conséquences de ces rites de dévalorisation.

CADRE THÉORIQUE

Giddens (1987) montre que deux genres de mise entre parenthèses sont méthodologiquement possibles dans une recherche. Ou bien la recherche se centre sur l'analyse de conduites stratégiques, ou bien la recherche se préoccupe d'institutions et problématise dès lors la reproduction des propriétés structurelles par les systèmes sociaux. En réalité, nous pensons, avec Berger et Luckman (1986), que la personne et la société se produisent mutuellement. La société est un produit humain qui ne cesse de réagir sur ceux et celles qui l'ont produite et ne peut être abordée que dans un mouvement dialectique. La société est un produit humain, une réalité qui s'impose aux individus qui l'intériorisent. C'est par le biais de la socialisation primaire (famille, école), ou secondaire (marché du travail, armée, etc.) que sont apprises les significations sociales, et que ces significations sont acceptées et reprises par les individus au point de devenir leurs propres significations.

Selon Crozier et Friedberg (1977:9): "*L'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui seul peut le porter, lui donner vie, et qui seul peut le changer*". Ainsi, l'acteur n'est pas totalement conditionné, mais reste "*un agent autonome qui est capable de calcul et de manipulation et qui s'adapte et invente en fonction des circonstances et des mouvements de ses partenaires*". (p.38). Dans la même veine, Berthelot (1983:181) exprime ce mouvement dialectique qui dépasse l'alternative sociologique entre la physique sociale et la phénoménologie sociale:

"Le concept de procès de socialisation suppose l'unité dialectique de déterminations structurelles (une société ne transmet pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui et dans n'importe quelle intention) et de logiques actantielles: la transmission même du savoir apparaît quasiment toujours comme l'occasion d'enjeux différentiels et mobilise donc la plus souvent, de la part des acteurs sociaux, individuels ou collectifs, des comportements de captation, d'appropriation, de préservation, ou, à l'inverse, de revendications ou de conquête".

Figure 1: Cadre théorique du processus d'interaction en classe

Intrants	Processus	Extrants
	Relations Prof-élève	
Système social	connaissance de l'individu élève	moins grande confiance
	questions, commentaires	en soi
	développement de l'autonomie	
	feedback évaluatif	
	contenu expérience garçons	
	Discipline	
Socialisation famille	indiscipline	
	interruptions du prof	
	contestation du prof.	
	Relations entre élèves	
Socialisation médias	blagues sexistes	silence
	interruption des filles	
	insultes, injures	
	Harcèlement de ton	
	opposition sœurs filles	
	Organisation classe	
Socialisation pairs	ségrégation	intégration de la hiérarchie
	appropriation de l'espace	des sexes
	circulation dans classe	
	Symbolique	
	rôle leadership garçons	
Culture autres ordres ens.	rôle différent selon sexe	moindre conformisme
	proportion enseignantes	social
	proportion femmes cadres	
	décoration classe	
	emploi masculin-féminin	
	tutoiement	
	Stratégies des filles	
	retrait, silence, conformité	
	place dans classe, application	
Culture copop	autodiscipline	
	dérision, attaque,	
	solidarité	

C'est ainsi que seront étudiées non seulement les contraintes qui pèsent sur les filles, mais également leurs réactions ou leurs initia-

tives en tant que parties prenantes, actrices dans leur procès de socialisation. Elles ne seront pas considérées comme les jouets passifs de conditionnements unilatéraux, mais comme déployant des stratégies qu'il conviendra de mettre en lumière.

La figure 1 présente le cadre théorique élaboré a priori à partir de la revue de la littérature, et, en ce qui concerne les stratégies des filles, a posteriori à partir de nos propres résultats.

1. LES INTRANTS

Comme élément à la fois préalable à l'entrée des élèves au collégial et concomitant, puisque son influence persiste pendant leurs études, se situe le système social dont la principale caractéristique est de produire la domination masculine et le sexisme. Ce dernier est, selon Bourdieu (1990), de toutes les formes d'essentialisme, le plus difficile à déraciner. La culture patriarcale est partout présente au cours de la socialisation octroyée par divers agents que constituent entre autres la famille, les médias, les groupes de pairs. Cette constatation, nous ne la faisons pas à partir d'une vision déterministe qui signifierait que rien ne change dans la société. Ce serait ignorer l'ampleur des transformations sociales, culturelles ou structurelles qui ont généré pour les femmes des changements fondamentaux. Cette réalité de l'omniprésence de la symbolique patriarcale et des comportements qui en découlent, déjà à l'oeuvre dans les ordres préscolaire, primaire et secondaire, se maintient au collégial. C'est du moins ce que nous tenterons de vérifier par cette recherche.

2. LES PROCESSUS

Sans nier l'imbrication de la classe dans un macrosystème, nous chercherons dans la *boîte noire* que constitue la classe les inéquités en train de se produire, comment les acteurs et actrices se sont réappropriés ces valeurs ou au contraire comment elles ou ils s'y opposent. La classe est en elle-même un système très complexe où interagissent de nombreux éléments dont nous ne pourrons mettre en relief que ceux qui sont les plus pertinents à notre recherche.

L'observation des processus que constituent les interactions entre individus ou les éléments d'ordre symbolique va nous permettre de vérifier ou d'infirmer cette hypothèse globale. Avant d'aborder la dynamique des relations entre acteurs et actrices dans la classe, nous aborderons les manifestations symboliques (la symbolique proprement dite et l'organisation de la classe), qui restent les plus importantes (Bourdieu, 1990:8) puisqu'elles influencent le niveau préréflexif. En effet:

> *"La somatisation progressive des relations fondamentales qui sont constitutives de l'ordre social, aboutit à l'institution de deux natures différentes, c'est-à-dire de deux systèmes de différences sociales naturalisées qui sont inscrites à la fois dans les habitus corporelles, sous la forme de deux classes opposées et complémentaires de postures, de démarches, de maintiens, de gestes, etc., et dans les cerveaux qui les perçoivent selon une série d'oppositions duelistes miraculeusement ajustées à des distinctions qu'elles ont contribué à produire..."*

2.1. LA SYMBOLIQUE

Descarries (1988) montre bien que loin d'être de simples supports passifs, les structures d'organisation de l'école participent à l'activité de symbolisation. En concrétisant les fonctions et les places inégales et limitées réservées aux femmes, l'institution scolaire illustre, conditionne et légitime les normes et les attentes sociales.

Nous ne reviendrons pas sur la proportion des femmes cadres ou des enseignantes que nous avons évoquée dans la revue de littérature et qui indique que plus on monte dans la hiérarchie des savoirs ou des responsabilités, plus la présence des femmes s'y fait réduite. De plus, une détérioration de la situation se produit depuis plusieurs décennies. Cette situation peut avoir un effet démobilisateur auprès de certaines.

Les comportements pédagogiques stéréotypés sont basés en partie sur des théories implicites concernant l'identité sexuelle (il existe deux sexes et seulement deux). Or, selon David (1975), il existe un sexe génétique, un sexe gonadique, un sexe gonophorique interne, un sexe gonophorique externe, un sexe hormonal, un sexe somatique, un sexe phénotypique, un sexe comportemental, un sexe socioculturel, un sexe légal, un rôle sexuel et une identité sexuelle. Pour

Hurtig et Pichevin (1982), le sexe est composé de plusieurs indicateurs plus ou moins corrélés entre eux: le sexe génétique, le sexe endocrinien, le sexe hormonal, le sexe gonadique, le sexe anatomique et le sexe civil assigné à la naissance au vu des organes génitaux externes. Ces indicateurs sont dans beaucoup de cas des variables continues, en particulier le sexe hormonal. Pour obtenir des classifications dichotomiques, il faut réduire ces indicateurs à un seul, ce qui est un geste éminemment social.

Des recherches soulignent d'ailleurs les limites qu'entraîne chez les individus une trop grande conformité aux rôles de sexe: un niveau élevé de conformité à un groupe de sexe est dysfonctionnel. Par exemple, un niveau élevé de féminité chez les femmes est corrélé avec une forte anxiété, une faible estime de soi et une faible considération sociale (Gray, 1957; Webb, 1963; Cosentino et Heilbrun, 1964; Gall, 1969; Sears, 1970). Chez les hommes, un niveau élevé de masculinité est corrélé, à l'âge adulte, avec une forte anxiété et un faible degré d'acceptation de soi (Mussen, 1962; Harford et al. 1967). De plus, les garçons et les filles qui sont les plus conformes à leur groupe de sexe ont un niveau global d'intelligence plus bas, une aptitude spatiale et une créativité moindres (Maccoby, 1966).

Cette dichotomie, où le masculin sert de référent, dévalorise arbitrairement les filles sans égard à leurs aptitudes, leurs habiletés et leurs aspirations. Par exemple, il existe la croyance selon laquelle les filles sont plus intéressées aux lettres et les garçons aux mathématiques, qu'elles ont des traits de caractère communs opposés à ceux des garçons, ce qui justifie l'emploi d'épithètes différents pour les filles et les garçons. Cette différenciation pédagogique peut creuser davantage les différences déjà favorisées par d'autres secteurs de la société (milieu familial, médias, groupes de pairs, etc.) et créer des problèmes d'adaptation aux garçons et filles qui présentent des valeurs ou un comportement non stéréotypés. Cette différenciation pédagogique peut également s'exprimer sous forme d'attribution de rôles stéréotypés aux élèves de la classe.

Il reste intéressant d'observer la langue utilisée en classe. La langue est un système symbolique engagé dans des rapports sociaux,

c'est-à-dire empreint de rapports conflictuels. La langue est aussi, comme le montre Yaguello (1979), par sa structure, par le jeu des connotations ou de la métaphore, un miroir culturel qui fixe les représentations symboliques et se fait écho des préjugés et des stéréotypes, en même temps qu'il alimente et entretient ceux-ci. Ses dysfonctionnements peuvent être révélateurs de conflits psychologiques et sociaux. C'est ainsi que nous vérifierons d'éventuels stéréotypes présents dans le langage utilisé dans les classes. Nous pourrons également examiner dans quelle mesure le tutoiement est utilisé selon l'appartenance sexuelle, en nous demandant si ce dernier n'est pas plus fréquent vis-à-vis des enseignantes ou des étudiantes.

De même, très souvent, dans le langage *le masculin l'emporte sur le féminin*. On peut estimer que le recours au masculin comme neutre non seulement discrimine les filles, mais encore rend invisible la présence et les réalisations des femmes. Il est montré que dans les classes où existe une forte discrimination verbale vis-à-vis des filles, c'est-à-dire où le masculin est utilisé systématiquement comme générique, ces dernières restent davantage en retrait (Subirats et Brullet, 1988). Si les cadres des collèges se retrouvent à 49% dans la catégorie des personnes qui n'utilisent que le masculin, il sera dans cette optique essentiel de vérifier dans quelle mesure cette situation est présente chez le personnel enseignant du collégial.

Storti (1976), après avoir observé des classes de maternelle et du primaire dans la région parisienne, indique que parfois la décoration de la classe vient contredire des principes pédagogiques de type égalitaire. Par exemple, le coin déguisement-maquillage d'une de ces classes est surmonté d'une photo de femme qui brosse sa longue chevelure blonde. Autre image: une affiche avec un garçon plus grand qui pose un bras protecteur autour de la petite fille qui se blottit contre lui. Il resterait à vérifier, comment, au collégial, affiches, décoration de classes ou de couloirs, messages, etc., symbolisent la différence des sexes.

2.2. L'ORGANISATION DE LA CLASSE

Nous avons survolé dans la revue de la littérature les différentes formes que revêt la ségrégation des sexes dans des classes dites mixtes. Or, des conséquences négatives peuvent résulter de cette ségrégation. En interagissant dans des groupes séparés, les garçons et les filles connaissent peu la diversité des intérêts de l'autre groupe. Cette ségrégation peut rendre par ailleurs une interaction équitable avec le personnel enseignant plus difficile. La revue de la littérature nous a montré qu'il existe des réticences certaines aux équipes mixtes. Nous pensons qu'au collégial, s'il existe peu d'équipes mixtes, elles sont moins dues à la décision du personnel enseignant qu'au choix des élèves.

La circulation dans la classe semble être une manifestation de l'inégalité des rapports de sexe, puisque les garçons s'accaparent davantage de l'espace que les filles. Peut-être les garçons s'autorisent-ils en outre davantage à entrer en retard en classe ou à en sortir pendant le cours.

2.3. LES RELATIONS PROF-ÉLÈVES

Les recherches en éducation ont depuis quelques décennies démontré que la participation active aux discussions favorise chez les élèves à la fois une meilleure réussite et une attitude plus positive vis-à-vis de l'apprentissage. En permettant aux élèves de s'exprimer, le personnel enseignant leur fournit l'occasion de décrire leurs idées, de clarifier leurs sentiments, d'énoncer leurs difficultés ou leurs hésitations. Par les félicitations, les critiques et les corrections, le personnel enseignant leur fournit la rétroaction indispensable à la maîtrise de nouvelles habiletés ou à la correction d'une information mal comprise. Par les critiques plus particulièrement, le personnel enseignant fournit aux élèves l'occasion de se construire dans l'adversité.

Cette attention du personnel enseignant devrait être distribuée de façon équitable afin d'améliorer l'apprentissage de tous les élèves sans considération de race, de sexe, d'origine sociale ou de niveau d'habileté. Les résultats de TESA (Kerman, Kimball et Martin,

1980) indiquent qu'une répartition équitable de l'attention du personnel enseignant augmente l'apprentissage de toutes les catégories d'élèves. S'il en est ainsi, une moindre attention accordée aux filles contribue grandement à diminuer au fil des ans le niveau de réussite des filles. La lenteur de l'enseignant à identifier les filles comme individus peut avoir des conséquences fâcheuses: moindre implication, moindre confiance en soi, etc.

Les indices de préférence marquée pour les garçons amènent les filles à ressentir, fût-ce inconsciemment, le manque d'estime de l'enseignant ou de l'enseignante. L'invisibilité où elles sont tenues les amène à perdre confiance en elles et à croire, en dépit des faits, que les garçons sont meilleurs et plus intéressants qu'elles. En l'absence d'une évaluation élaborée, elles ne peuvent connaître précisément leur potentiel et leurs limites. De plus, le cercle vicieux confirme les prévisions: plus les filles deviennent invisibles, moins elles sont jugées intéressantes par le personnel enseignant. De là, un renforcement de l'image de soi des garçons dans des écoles mixtes, et l'inverse pour les filles.

La revue de la littérature est éloquente à ce sujet: les filles ne reçoivent pas leur juste part de l'attention du personnel enseignant. La domination mâle dans les interactions est souvent générée par le personnel enseignant, et plus souvent par les enseignants. Est-ce que cette situation se reproduit au collégial? Comme le dit Mosconi (1989), la relation pédagogique comme relation fondée sur l'autorité du personnel enseignant est essentiellement une relation entre ce dernier et les garçons de la classe. Les filles n'y ont pas de rôle actif et sont souvent mal accueillies quand elles prétendent en jouer un.

Par ailleurs la revue de la littérature indique que le contenu des cours a tendance à faire référence aux expériences masculines, aussi bien dans les manuels utilisés que dans les exemples choisis ou dans les questions posées par le personnel enseignant pour faciliter l'apprentissage.

2.4 LA DISCIPLINE

Spender (1982) prouve éloquemment que les problèmes dits de discipline s'expliquent surtout par des rapports de sexe dominants que veulent établir les garçons avec les filles, voire avec l'enseignante, beaucoup plus que par une pédagogie déficiente de la part du personnel enseignant. Les rapports de sexe renseignent les filles sur la hiérarchie des rôles sexués. Les garçons jugent normal que les deux-tiers du temps leur soient consacrés (de là la non pertinence de recourir dans les recherches aux impressions des individus plutôt qu'à la réalité des classes elle-même). De leur côté, les filles apprennent que la meilleure stratégie à adopter au cours de leurs études est celle du retrait et du silence.

2.5 LES RELATIONS ENTRE ÉLÈVES

Plusieurs études (Ehrlich et Vinsonneau, 1986; Ellrich, 1986) illustrent les difficultés faites aux filles, puis aux femmes à la prise de parole dans des classes ou des groupes mixtes. Cette situation origine sans nul doute du processus de socialisation reçu par les filles aux divers ordres du système d'éducation. Non seulement y ont-elles appris à se taire, mais à voir s'y approprier leurs idées par les garçons. La revue de la littérature souligne de plus les relations tendues qui existent entre les sexes et dont le personnel enseignant ne prend pas toujours conscience (Ricard, 1988).

Les blagues sur les femmes, les injures, sont également présentes dans les classes. Clarricoates (1981:196) remarque que si les garçons manifestent plus d'assurance, les filles recourent à des comportements solidaires pour survivre à l'incessant rituel d'humiliations infligées par les garçons. La solidarité masculine ne se manifeste que contre les filles, sinon, c'est la compétition qui prévaut. Or, dans des classes où les élèves collaborent davantage, il existe moins d'attitudes stéréotypées (Subirats et Brullet, 1988). Mosconi (1989) relève le recours chez certains garçons à un modèle machiste de supériorité virile dans une attitude exhibitionniste de provocation et de mépris. Ce phénomène, même minoritaire, altère l'ambiance générale de la classe et impose la séparation des sexes.

3. LES EXTRANTS

Quelles sont les conséquences de ces interactions qui se produisent en classe? L'école, en fonction des normes masculinistes (Le Dœuff, 1989) qu'elle produit, crée des inégalités qui se traduisent ensuite au niveau professionnel et social. Les filles sortent du système scolaire avec une image négative d'elles-mêmes, une intégration de la hiérarchie des sexes, mais également avec une volonté de promotion sociale et un moindre conformisme. Olivier Galland (1988:399) a montré à ce sujet qu'en France, les filles constituent un groupe social novateur alors qu'au contraire celui des garçons est conservateur par rapport à leur milieu d'origine:

> *"Issues des couches moyennes et de la classe ouvrière, promues par l'école mais dans des filières incertaines, les lycéennes se révèlent nettement moins conformistes et plus ambitieuses que leurs homologues masculins, plus rebelles peut être à se conformer aux schémas classiques de la reproduction".*

La revue de la littérature indique abondamment que contrairement à la réalité indiquée par leurs résultats scolaires, les filles se sous-estiment. Il faut donc que les préjugés et stéréotypes soient très forts pour que les élèves, garçons et filles, nient la réalité qui les entoure. Tous ces aspects ne sont pas sans conséquences sur la confiance que peuvent avoir en elles les étudiantes. Nabholz-Haidegger (1987) parle dans des termes quasi identiques de programmes officieux qui comportent l'apprentissage de règles de conduite reconnues et contraignantes. Cette orientation vers une conformation aux rôles masculins et féminins, imposée souvent inconsciemment à la conduite des enfants, résulte d'un processus qui va du préscolaire à l'université.

Best (1983), d'après des observations longitudinales menées dans une école élémentaire, signale l'existence d'un *second curriculum*, basé sur les rôles de sexe. Il valorise chez les filles des comportements maternels, de relation d'aide, vis-à-vis des garçons; en revanche, il apprend aux garçons à se distancer des filles, à les regarder de haut, et à accepter comme leur dû l'aide qu'ils reçoivent des filles. C'est en quatrième année que cette différenciation est particulièrement marquée.

Que nous apprend en effet la *nouvelle sociologie* anglaise du curriculum? Partant du postulat que la connaissance est une construction à la fois sociale et hiérarchisée, qui joue un rôle clé dans les rapports de pouvoir en participant au maintien des groupes dominants, cette école s'attache à l'étude des processus d'organisation, de sélection et de transmission des savoirs par l'institution scolaire. La notion de curriculum, dans cette acception, ne renvoie pas seulement aux programmes ou ensembles de programmes d'apprentissage prescrits explicitement par l'école, mais aussi à des modèles culturels implicitement transmis dans ce contexte particulier. Or, rappelle Young (1971), les constructeurs des savoirs ne sont pas à égalité dans la *négociation au sujet des significations*: il y a des dominants et des dominés.

Trottier (1987) caractérise cette sociologie du curriculum par l'articulation entre la perspective du contrôle social et la perspective phénoménologique au moyen d'une approche micro-sociologique de la sélection et de l'organisation des connaissances scolaires centrée: a) sur la construction sociale de ces connaissances; b) sur le processus d'interaction des agents du système scolaire qui y participent et c) sur le contrôle que des groupes y exercent en réussissant à faire prédominer leurs propres orientations et intérêts, et privilégier, en raison de leurs choix théoriques, une approche ethnographique des phénomènes scolaires grâce à l'observation participante et à des entretiens semi-directifs.

Anyon (1983) signale trois conséquences fâcheuses de la coéducation: a) l'exposition répétée à une dynamique interactionnelle dominée par les garçons enseigne aux filles qu'elles ne comptent pas et que leurs contributions ne sont pas valables; b) en l'absence d'un feedback suffisant ou adéquat, elles méconnaissent leur potentiel et leurs limites; c) elles apprennent que la meilleure stratégie pour elles consiste au silence, sous peine de susciter l'animosité des garçons qui, à leur usage exclusif, utilisent le principe: *'c'est en causant des problèmes qu'on obtient des résultats'* (Spender, 1982).

Les filles apprennent dans ce curriculum latent ou caché non seulement qu'elles ont droit à moins d'attention, que ce sont les inté-

rêts des garçons qui priment, et que dans le cas contraire, si elles revendiquent une juste place, les garçons causeront des problèmes. Elles en déduisent qu'il est plus bénéfique pour elles de faire preuve de patience, de se taire et de travailler seules, d'attendre l'évaluation sommative et de s'attendre à recevoir moins d'évaluation formative. C'est ainsi que des confusions ou des incompréhensions ne seront pas décelées, alors que les garçons pourront se rajuster et les résoudre sur-le-champ.

Mais les conséquences de cette socialisation qui a cours dans les classes n'a pas que des effets négatifs pour les filles. Anyon (1983) signale que le retrait des filles doit être considéré à la fois comme une stratégie de résistance et de soumission des filles vis-à-vis des exigences contradictoires qui leur sont posées. Les filles qui se conforment aux exigences de propreté ou de docilité, qui laisseraient la primauté aux garçons dans la classe, s'accommoderaient aux attentes des adultes. En revanche, beaucoup de filles, quelle que soit leur origine sociale ou ethnique, travaillent plus que ce qui est demandé en réalité, et se montrent par là indépendantes, rebelles aux prescriptions de passivité et de soumission relatives aux rôles se sexe. Alors que la poursuite de l'excellence constitue selon Anyon une résistance aux stéréotypes féminins, l'attitude qui concède aux hommes la première place est une attitude d'accommodation, du moins apparente, aux valeurs sexistes de la société. Ces stratégies maintiennent toutefois les contradictions qu'elles vivent entre les objectifs déclarés du système de l'éducation et ceux de la société patriarcale.

MÉTHODOLOGIE

Concilier le point de vue individuel de l'acteur ou de l'actrice et celui du social (classe sociale, classe de sexe, groupe d'appartenance et société globale) constitue un défi auquel il s'agit de répondre par une variété de méthodes. La pratique de type ethnométhodologique permettra (Coulon, 1988:96) d'ouvrir la *boîte noire* de l'institution scolaire. Ainsi, :

> *l'ethnométhodologie donne à voir (...) toute une machinerie interactionnelle habituellement dissimulée au regard des hommes, faites de relations verbales et non-verbales souterraines. Cette machinerie est à découvrir pour qui veut voir l'inégalité en train de se faire, pour qui veut comprendre comment se fait concrètement, dans les interactions des membres, la sélection scolaire et sociale.*
>
> *L'ethnométhodologie ne dit pas que la structure sociale n'existe pas, et qu'il faudrait désormais pratiquer la sociologie de l'éducation au seul niveau des interactions des partenaires scolaires. L'intérêt de la démarche ethnométhodologique est de ne pas traiter séparément la structure et les activités structurantes. Elle montre comment les faits éducatifs objectifs émergent des activités structurantes qui sont ensuite occultées par un procès de réification".*

Nous avons retenu pour cette étude des moyens pertinents à la pratique ethnométhodologique, c'est-à-dire les enregistrements vidéos, ainsi que le recueil des commentaires du personnel enseignant qui a participé à la recherche. Cette cueillette de commentaires est destinée à vérifier s'il est d'accord ou non avec les interprétations du chercheur ou à affiner les interprétations.

1. LA DÉMARCHE

En août 1990, nous avons fait installer, dans le plafond, la caméra vidéo et deux micros dans un local présélectionné et fait poser par M. Jean-Marc Bourdages, technicien du CRE, le câblage vers la salle d'enregistrement. Cette caméra, munie d'un objectif grand angulaire de 73°, couvre l'ensemble de la classe à l'exception du personnel enseignant. Un micro est situé juste au dessus du bureau du personnel enseignant, le second est installé au centre de la classe.

Nous avons demandé à Madame Francine Côté, responsable de la confection des horaires, de faire occuper le local ainsi aménagé par le maximum de groupes d'élèves différents en termes de concentrations et de disciplines. Il s'agissait, de plus, de placer dans ce local un enseignant et une enseignante de chacun des départements. Certains département (français, philosophie, technologie agricole, technique de soins infirmiers) n'ayant dans ses effectifs aucune enseignante ou aucun enseignant, ces départements ne pouvaient donc être représentés que par un seul membre de leurs effectifs.

Tableau 1: Répartition du personnel enseignant selon le sexe

Sexe	Fréquence	Proportion
Femmes	6	37,50 %
Hommes	10	62,50 %
Total	16	100,00 %

Le tableau 1 nous indique que dix enseignants et six enseignantes participent à la recherche. Lorsqu'une seule enseignante ou un seul enseignant se retrouve dans un département cette personne a été choisie d'office. Ces contraintes mises à part, tous les autres membres du personnel enseignant ont été choisis au hasard.

Si nous regroupons les disciplines en trois grands secteurs: sciences pures, sciences humaines et techniques de gestion, nous obtenons un pourcentage relatif de 12,5% de femmes dans les trois secteurs (tableau 2).

Tableau 2: Répartition du personnel enseignant selon les disciplines-matières

Sciences Pures[2] 37,50 %		Sciences Humaines[3] 31,25 %		Techniques[4] 31,25 %	
Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
12,50%	25,00%	12,50%	18,75%	12,50%	18,75%

Une fois ce choix établi, nous avons réuni le personnel enseignant concerné afin de leur présenter les objectifs généraux de la recherche, et de leur demander s'il consentait à faire filmer leurs cours pendant la période s'étendant du 25 août au 27 octobre 1990. L'anonymat leur a été garanti. Les enseignants et enseignantes ont, sans exception, généreusement accepté de participer à cette expérience.

Tableau 3: Répartition des élèves selon la concentration

Concentration	Fréquence	% échantillon	% population
Hors DEC	15	3,99 %	4,98 %
Technique de gestion agricole	8	2,13 %	2,62 %
Technique de soins infirmiers	20	5,32 %	9,96 %
Sciences pures et santé	124	32,98 %	17,38 %
Sciences humaines	70	18,62 %	25,06 %
Technique policière	44	11,70 %	23,04 %
Technique administrative	37	9,85 %	7,17 %
Technique informatique	43	11,44 %	2,70 %
Arts et Musique	15	3,99 %	9,45 %
Lettres	1	0,27 %	1,01 %
Total	377	100,00 %	100,00 %

Le tableau 3 indique la répartition, que nous avons obtenue après avoir retenu les critères d'appartenance sexuelle et départementale, des élèves selon la concentration à laquelle ils ou elles appartiennent. Nous avons ainsi pu constater que la répartition des élèves du local

2 Sciences pures: chimie, mathématiques, physique.
3 Sciences humaines: criminologie, français, philosophie, psychologie, sociologie.
4 Techniques: administration, gestion agricole, informatique.

selon leur concentration est identique à celle de la population du collège.

2. L'UTILISATION DU VIDÉO

L'utilisation du vidéo présente plusieurs avantages. Tout en permettant d'observer ce qui se passe réellement dans une situation prise dans son milieu naturel, le vidéo procure l'avantage d'éviter que la présence du chercheur dans la classe ne modifie quelque peu la culture de la classe (Postic et de Ketele, 1988). En effet, la présence d'une personne qui observe reste un artefact modifiant considérablement la donne. De plus, le vidéo suppose une plus grande précision dans l'analyse, puisque cette technique permet des retours en arrière. Toutefois, dans le cas où le magnétoscope est visible, il peut changer certains comportements. C'est pourquoi nous nous sommes efforcé de rendre la caméra invisible. Nous y avons sans doute réussi puisque des membres du personnel enseignant participant à la recherche, prévenus pourtant des dates de début et de fin des enregistrements, sont venus nous demander si l'opération avait bel et bien commencé, car il n'y avait *"toujours pas de caméra dans la classe"*.

3. LE NOMBRE DE VIDÉOS

En ce qui concerne le nombre d'enregistrements nécessaires au dégagement d'observations à l'intérieur d'une classe, rappelons des recherches menées au préscolaire ont nécessité soit de trois à six heures d'observation étalées sur trois semaines (Serbin et al. 1973), ou seize heures d'enregistrement mené sur cinq jours (Cheery, 1975). Au primaire, par exemple, Meyer et Thompson (1956) ont enregistré trente heures de cours, Jackson et Lahaderne (1967) trente-six heures pendant deux mois, Brophy et Good (1970) quatre jours de classe pour douze élèves, Martin (1972) quatre heures de codage sur six semaines. Au secondaire, Good, Sikes et Brophy (1973) ont enregistré seize heures en cinq jours.

Sadker et Sadker (1982) ont noté que plus on progresse dans le système éducatif, plus les interactions entre le personnel enseignant et les élèves diminuent. Dans ce sens, il y a moins d'interactions glo-

balement au collégial qu'au secondaire et moins encore qu'au primaire. C'est pourquoi nous avons choisi de prendre en considération un plus grand nombre de périodes d'enregistrement, 64 périodes[5], soit 4 par enseignant et enseignante, que celui qui est ordinairement utilisé dans les recherches menées aux autres ordres d'enseignement.

4. LA DÉTERMINATION DU CHOIX DES PÉRIODES

Nous avons retenu, après visionnement de courtes séquences de tous les enregistrements, des périodes de type *atelier* et des périodes de type *magistrales*. De façon aléatoire, nous avons procédé à l'échantillonnage de deux périodes de type *atelier* et de deux périodes de type *magistrales*.

Cette façon de procéder à l'échantillonnage une fois les enregistrements effectués permet d'éliminer les moments où, pour une raison ou une autre, le cours n'a pas eu lieu. Cette façon de procéder revêt également l'avantage de permettre au personnel enseignant de ne plus se poser la question *est-ce aujourd'hui que je suis filmé?* chaque fois qu'il présente son cours dans le local spécialement aménagé.

5. LE SYSTÈME D'OBSERVATION

Il existe, depuis de nombreuses années, une multitude de systèmes d'observation (Simon et Boyer, 1970; Guilbert, 1980; Long, Sadker et Sadker, 1986) qui présentent chacun leurs avantages et inconvénients. Dans ce cas, le chercheur doit tenir compte de l'ordre d'enseignement, des buts de sa recherche, des variables à analyser, de la possibilité d'obtenir des réponses aux questions que l'on se pose, de sa facilité d'emploi, des règles qui assurent la validité du système, etc.

Étant donné qu'un de nos buts en menant cette recherche est de fournir au personnel enseignant des cegeps un instrument d'autoévaluation facilement utilisable, nous avons, à partir de la

5 1 période = 50 minutes

revue de littérature et des instruments disponibles, créé notre propre système d'observation. Ce système d'observation a été prétesté à partir de l'observation de 9 périodes et remanié par la suite.

Beaucoup des systèmes d'observation se limitent à ne fournir que des observations quantifiables, ce qui a un effet réductionniste et mutilateur de la réalité. Il nous semble important de saisir une situation dans sa globalité, sans isoler des variables d'interaction, en identifiant les déterminants et en tentant, sans prétendre épuiser le sujet, de restituer leur articulation. C'est pourquoi il nous a paru intéressant de prendre note de certaines remarques, de certains exemples ou de certains événements, dans la mesure toutefois l'identité de l'enseignant ou de l'enseignante ne risque pas d'être dévoilée. Ainsi, nous pourrons saisir les rapports sociaux présents en classe en dégageant les modèles de culture et d'organisation qui s'y trouvent, le système de valeurs et de normes qui sous-tendent les relations, les rites, les tabous, etc.

Notre système permet de noter ce qui se passe en classe, aussi bien entre le personnel enseignant et l'élève, que dans les interactions globales. Il permet de prendre en considération le symbolique, les normes, les valeurs, et ce qui fait la culture globale de la classe. Il est souple, puisqu'il permet d'y ajouter des éléments qui, même s'ils ne se produisent qu'une seule fois, n'en sont pas moins hautement significatifs.

Nous avons voulu proposer un système simple d'application, à variables limitées, afin de ne pas nécessiter une trop grande période de formation à la codification. Nous voulions éviter un système complexe comme celui de Good et de Brophy, qui nécessite une longue période de formation, même s'il se limite aux interactions entre le personnel enseignant et un ou une élève (Guilbert, 1980).

Nous utilisons 6 fiches d'observation: la première concerne les relations prof-élèves en ce qui concerne les occasions de répondre; la deuxième est consacrée à l'évaluation du travail, qu'elle provienne du personnel enseignant ou des élèves; la troisième permet d'observer les pratiques relevant de la discipline; la quatrième permet de décrire

l'organisation matérielle de la classe; la cinquième relève des phénomènes de langage et la dernière permet de vérifier si le contenu des cours est également pertinent aux deux sexes. Au verso de chaque fiche, l'observateur ou l'observatrice sera en mesure de relater ipso facto des éléments particuliers qui, même s'ils se produisent peu fréquemment, pourraient fournir un éclairage particulier à certains phénomènes à l'étude. C'est le chercheur principal qui a effectué seul les codifications. Cette procédure a permis une uniformité certaine dans la cueillette des données. Cette codification s'est déroulée de façon continue durant six semaines.

Les indications présentes en haut de la fiche d'observation pourront nous permettre d'établir des distinctions dans les résultats selon le sexe du personnel enseignant, selon le regroupement de disciplines et selon l'importance relative du groupe de garçons et de filles (voir tableau 4).

Tableau 4 Répartition des élèves selon les groupes matières

Sciences Pures 37,50 %			Sciences Humaines 31,25 %			Techniques 31,25 %		
Masculin 6,25%	Féminin 12,50%	Égalitaire 18,75%	Masculin 6,25%	Féminin 6,25%	Égalitaire 12,50%	Masculin 6,25%	Féminin 18,75%	Égalitaire 6,25%
Femmes 19,41%	Hommes 19,68%		Femmes 17,82%	Hommes 22,07%		Femmes 11,70%	Hommes 9,31%	

Nous avons créé trois types de groupes: un groupe est dit masculin s'il est composé de 60% ou plus de garçons; il sera féminin dans le cas inverse. Dans les autres cas, il sera considéré comme égalitaire.

6. LES DÉFINITIONS DES CATÉGORIES

Afin d'assurer la validité des résultats, nous proposons une définition des catégories du système qui assurent l'exclusion mutuelle.

6.1 FICHE 1: LES OCCASIONS DE RÉPONDRE ET LE SUPPORT AUX ÉLÈVES

Nous incluons dans cette catégorie les interactions publiques entre le personnel enseignant et les élèves pris individuellement ou en groupe. Cette caractéristique exclut les moments où le personnel enseignant s'adresse en privé aux élèves

Ce type d'interaction qui existe entre le personnel enseignant et les élèves peut donner lieu à certaines pratiques que nous définissons ci-après:

6.1.1 PERSONNEL ENSEIGNANT VS ÉLÈVES

6.1.1.1 Un membre du personnel enseignant pose une question fermée lorsqu'il demande une réponse:

a) qui peut se formuler en un seul mot ou une courte phrase. Il n'y a pas de verbalisation. Cette question fait appel à des connaissances particulières (ou non si la réponse est faite au hasard) plus qu'au raisonnement;

b) qui constitue une réponse à une question à choix multiple, avec des possibilités de réponses limitées, sans effort de verbalisation.

6.1.1.2 La question est ouverte lorsque le personnel enseignant demande une réponse où:

a) l'élève doit expliquer quelque chose en montrant qu'il en a fait une intégration préalable. La réponse est élaborée et ne peut se contenter de quelques mots;

b) les élèves doivent répondre de façon personnelle (préférences, opinions, sentiments, commentaires, etc.). Elles peuvent se produire durant le cours ou pendant les pauses.

6.1.1.3 Le personnel enseignant répond individuellement lorsqu'il fournit une réponse à une question posée par un ou une élève en s'adressant exclusivement à l'élève qui la pose.

6.1.1.4 Le personnel enseignant répond collectivement à une question lorsqu'il s'adresse à tout le groupe pour répondre à une question d'un ou d'une élève en particulier ou d'un groupe d'élèves.

6.1.1.5 Le personnel enseignant ne répond pas lorsqu'il n'apporte pas de réponse aux élèves, que ce soit de façon individuelle ou collective. Cette non-réponse peut avoir lieu lorsque le personnel enseignant ne remarque pas ou n'entend pas la question, qu'il est dérangé dans sa concentration par un autre événement (autre question, indiscipline, événement fortuit, etc.).

6.1.1.6 Le personnel enseignant donne des indications: cette catégorie ne concerne que des indications publiques données à un ou une élève. Ne rien noter pour des indications globales.

6.1.1.7 Le personnel enseignant remplit une tâche en lieu et place de, lorsqu'au lieu de donner à l'élève l'occasion d'exécuter le travail, il l'accomplit à sa place. Cette catégorie ne correspond qu'à des élèves pris individuellement.

6.1.1.8 Le personnel enseignant encourage le travail d'un ou d'une élève lorsqu'il l'engage à entamer ou à poursuivre un travail. Cet encouragement doit être fait de façon publique et individuelle.

6.1.1.9 Le personnel enseignant scrute la réponse d'un ou d'une élève lorsqu'il cherche à vérifier, par des sous-questions, si l'élève a bien compris la matière, ou s'il a lui-même bien compris ce que l'élève veut lui communiquer.

6.1.1.10 Le personnel appelle l'élève par son nom et son prénom lorsqu'il s'adresse à un ou une élève en montrant qu'il le ou la reconnaît en tant qu'individu. NE PAS CODER SI LE PERSONNEL ENSEIGNANT SE TROMPE DANS L'IDENTITÉ DE L'ÉLÈVE.

6.1.1.11 Le personnel enseignant ne réagit pas en cas de non-réponse d'un ou d'une élève : après interrogation, il ne commente pas publiquement le fait qu'il ne réponde pas.

6.1.2 ÉLÈVES VS. PERSONNEL ENSEIGNANT

6.1.2.1 L'élève pose une question au personnel enseignant soit en levant la main, soit directement.

6.1.2.2 L'élève lève la main sans succès lorsque le personnel enseignant ne lui donne pas l'occasion de répondre, soit qu'il ne l'a pas vu-e, que d'autres ont répondu à sa place, ou que le personnel enseignant fournit lui-même la réponse.

6.1.2.3 L'élève lève la main avec succès lorsque l'enseignant lui fournit l'occasion de répondre publiquement.

6.1.2.4 L'élève répond à une question collective ouverte, lorsque la question du personnel enseignant demande une réponse élaborée ou des commentaires personnels.

6.1.2.5 L'élève répond à une question collective fermée lorsque la réponse fait appel à des connaissances particulières (ou non si la réponse est faite au hasard) plus qu'au raisonnement ou est une réponse à une question à choix multiple, avec des possibilités de réponses limitées, sans effort de verbalisation.

6.1.2.6 L'élève répond à une question ne correspondant pas à la matière soit lorsque la réponse relève de l'humour, de commentaires personnels sans lien avec le cours, etc.

6.1.2.7 L'élève répond à une question difficile lorsque le personnel enseignant prend la peine de souligner sa difficulté. Exemple: *Je vais vous poser une colle.*

6.1.2.8 L'élève fait un commentaire spontané lorsqu'il interrompt fortuitement le cours sans avoir obtenu la permission de le faire pour ajouter des commentaires personnels. IL NE DOIT PAS Y AVOIR DE VOLONTÉ MANIFESTE CHEZ L'ÉLÈVE DE CAUSER DES PROBLÈMES DE DISCIPLINE. Par exemple, pas de récidive ni de comportement agité.

6.1.2.9 L'élève prend la parole lorsqu'il n'est pas invité individuellement par le personnel enseignant à répondre à la question. Cette prise de parole est en rapport direct avec le contenu du cours.

6.1.2.10 L'élève demande des explications à la fin du cours lorsque le personnel enseignant qui a signalé que le cours est terminé, ou, lorsqu'en atelier, plus des deux-tiers de la classe a quitté, reste après la classe pour poser des questions.

6.2 FICHE 2: L'ÉVALUATION DU TRAVAIL

Nous incluons dans cette catégorie l'évaluation que fait le personnel enseignant de l'examen ou du travail accompli, réalisé soit à domicile, soit en classe. Cette évaluation peut être faite par un ou une élève par rapport à un ou une autre élève. Les évaluations de travail d'équipe sont exclues.

L'évaluation peut porter éventuellement sur l'apparence du travail de l'élève: propreté, clarté, orthographe, etc.

6.2.1 LE PERSONNEL ENSEIGNANT PEUT APPROUVER:

a) les efforts réalisés par l'élève;
b) les habiletés dont a du se servir l'élève pour mener à bien son travail;
c) le niveau de connaissances dont l'élève a fait preuve pour réaliser son travail;
d) le respect des règles et consignes données par le personnel enseignant, y compris orthographiques;
e) l'apparence du travail de l'élève.

6.2.2 LE PERSONNEL ENSEIGNANT PEUT DÉSAPPROUVER:

a) un manque d'efforts dans la réalisation du travail;
b) un manque d'habiletés dans la réalisation du travail;
c) un manque de connaissances manifesté dans le travail;
d) le non respect des règles et consignes données par le personnel enseignant, y compris orthographiques;
e) l'apparence du travail de l'élève.

6.2.3 UN OU UNE ÉLÈVE PEUT APPROUVER:

a) les efforts réalisés par un ou une autre élève;

b) les habiletés dont a du se servir un ou une autre élève pour mener à bien son travail;
c) pour le niveau de connaissances dont un ou une autre élève a fait preuve pour réaliser son travail;
d) pour le respect des règles et consignes données par le personnel enseignant, y compris orthographiques;
e) pour l'apparence du travail d'un ou d'une autre élève.

6.2.4 UN OU UNE ÉLÈVE PEUT DÉSAPPROUVER CHEZ UN GARÇON OU UNE FILLE:

a) un manque d'efforts dans la réalisation du travail d'un ou d'une autre élève;
b) un manque d'habiletés dans la réalisation du travail d'un ou d'une autre élève;
c) un manque de connaissances manifesté dans le travail d'un ou d'une autre élève;
d) le non respect des règles et consignes données par le personnel enseignant;
e) l'apparence du travail d'un ou d'une autre élève.

Étant donné que les élèves évaluent peu d'autres élèves, du moins publiquement, nous proposons de regrouper les félicitations et les désapprobations.

6.3 FICHE 3: LA DISCIPLINE

La question de la discipline sous-tend la présence de rapports de pouvoir entre différents acteurs et actrices: le personnel enseignant et les élèves, ainsi que les rapports de pouvoir entre élèves. Ces rapports de pouvoir ne sont pas sans lien avec les rapports de sexe, comme l'a montré la revue de la littérature.

6.3.1 LE PERSONNEL ENSEIGNANT VS ÉLÈVES

a) Le personnel enseignant peut blâmer individuellement un ou une élève, pour conduite inappropriée dans un cours: bavardages ou rires continuels, bruits de toutes sortes, etc., qui entravent le bon déroulement du cours.
b) Il peut également féliciter un ou une élève individuellement pour bonne conduite pendant le cours.
c) Il peut souligner qu'un individu ou un groupe, composé de garçons ou de filles, perturbe le cours.

d) Le personnel enseignant peut être amené à retarder le début du cours à cause de l'indiscipline d'un ou d'une élève ou d'un groupe d'élèves.
e) En cas de conduite sexiste, le personnel enseignant blâme les élèves responsables.
f) En cas de conduite sexiste, le personnel ne blâme pas les élèves responsables.
g) Le personnel enseignant cautionne une conduite sexiste en y prenant part par des commentaires ou des blagues.

6.3.2 LES ÉLÈVES VS PERSONNEL ENSEIGNANT

a) Un ou une élève peut créer de l'indiscipline brisant le rythme normal du cours.
b) Il ou elle peut s'objecter aux directives du personnel enseignant: travail à accomplir, comportement, etc.
c) Il ou elle peut couper la parole au personnel enseignant.
d) Il ou elle peut couper la parole à un pair de même sexe.
e) Il ou elle peut couper la parole à un pair de l'autre sexe.
f) Il ou elle peut agacer (cacher un livre, distraire, enlever la chaise, etc.) un pair de même sexe.
g) Il ou elle peut agacer un pair de l'autre sexe.
h) Il ou elle peut bousculer (physiquement) un pair du même sexe.
i) Il ou elle peut bousculer (physiquement) un pair de l'autre sexe.

6.4 FICHE 4 LA PLACE RELATIVE DES SEXES DANS LA CLASSE

La place qu'occupent les sexes dans la classe peut provenir d'une décision du personnel enseignant, mais surtout, au collégial, d'une relation de pouvoir entre les élèves.

6.4.1. LE PERSONNEL ENSEIGNANT

a) sépare les garçons des filles, y compris dans les équipes de travail.
b) se rapproche physiquement de l'élève qui pose une question.
c) se rapproche physiquement de certains élèves au cours de son exposé ou d'examen des travaux d'équipes.

6.4.2. LES ÉLÈVES

a) pratiquent la ségrégation des sexes dans les équipes de travail.
b) se déplacent vers l'enseignant ou l'enseignante.
c) se promènent en classe.
d) partent avant la fin du cours.
e) arrivent en retard.
f) ferment la porte si bruit dans couloir.
g) demandent de fermer la porte.

h) prennent le leadership (ex: il faudrait faire cela, suivi d'une réponse positive).
i) font des remarques hostiles envers les filles.
j) font des remarques hostiles envers les garçons.
k) font des blagues sexistes.
l) demandent l'aide de pairs de l'autre sexe.
m) demandent l'aide de pairs du même sexe.
n) élèves devant la classe: indiquer le nombre de garçons ou de filles des 2 premières rangées OCCUPÉES (ou le premier tiers de la classe).
o) élèves derrière la classe: nombre de garçons ou de filles dans la dernière rangée OCCUPÉE.

6.5 FICHE 5: LA LANGUE

La langue utilisée par le personnel enseignant ou les élèves peut être révélatrice des rapports de sexe.

6.5.1 LE PERSONNEL ENSEIGNANT

a) utilise épithètes stéréotypées. Nous entendons par cela le fait d'utiliser par exemple des adjectifs évoquant la douceur pour les filles et des adjectifs évoquant la rudesse pour les garçons.
b) considère dans son discours que le masculin comprend le féminin. Exemple: *'Les auteurs reçoivent de l'argent pour leurs œuvres. À leur mort, leur fils et petit-fils en profiteront'.*
c) considère que le masculin ne comprend pas le féminin: Exemple: *'Il faudrait que les politiciens et les politiciennes se préoccupent de cette question'.*
d) utilise l'impératif vis-à-vis des élèves.
e) tutoie les élèves.
g) établit des comparaisons dévalorisantes: par exemple: entre l'élève et un animal, de la nourriture, une marchandise.

6.5.2 LES ÉLÈVES

a) utilisent des épithètes stéréotypées vs pairs.
b) utilisent le masculin seulement dans leurs interventions.
c) utilisent le masculin et le féminin dans leurs interventions.
d) tutoient le personnel enseignant.
e) vouvoient le personnel enseignant.
f) font des comparaisons dévalorisantes (voir 6.5.1 g) vs même sexe ou ...e sexe.

6.6 FICHE 6: LE CONTENU DES COURS

Même si le personnel enseignant oriente fortement le contenu des cours, l'interaction qui se produit avec les élèves oriente également le contenu.

6.6.1. LE PERSONNEL ENSEIGNANT

a) fait appel pour illustrer son propos à l'expérience acquise traditionnellement par les garçons ou par les filles .
b) présente un contenu avec stéréotypes de sexe (manuels ou exemples qu'il construit)
c) fait de l'humour aux dépens des filles.
d) fait de l'humour aux dépens des garçons.

6.6.2. LES ÉLÈVES

a) s'accaparent d'une idée émise par une personne de l'autre sexe.
b) s'accaparent d'une idée émise par une personne du même sexe.
c) font des commentaires personnels empreints de stéréotypes de sexe.
d) font de l'humour aux dépens des filles.
e) font de l'humour aux dépens des garçons.

7. LES RÈGLES DE CODIFICATION

C'est l'intention ou l'apparente intention de l'enseignant ou de l'enseignante qui détermine le choix de la catégorie en cas d'hésitation. Lorsque l'on décrit les élèves, c'est leur intention ou apparente intention qui détermine le choix de la catégorie.

8 L'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

Certains cas viendront illustrer ou nuancer les données quantitatives que nous aurons recueillies. Ils seront commentés dans ce sens et serviront de base concrète à la définition des diverses stratégies élaborées par les filles.

1. LES RÉSULTATS

L'analyse des résultats présentera globalement les différences statistiquement significatives que nous avons pu observer entre filles et garçons au seuil de confiance classique dans les recherches de 0,01. Nos hypothèses nulles, vérifiées à l'aide du test de vraisemblance G, sont toutes de la forme:

La distribution des fréquences observées lors des interactions est conforme à la distribution des sexes en classe.

Les différents tableaux de résultats sont tous construits selon le même modèle. Nous indiquons d'abord dans la colonne G si pour l'ensemble de tous nos résultats nous observons des différences positives (+) ou des différences négatives (-) entre les filles et les garçons. Ainsi dans le tableau 5 sur la première ligne nous devons lire: *"Pour l'ensemble de nos observations (colonne G) le personnel enseignant pose plus (+) de questions fermées aux filles qu'aux garçons."* À la deuxième ligne du tableau, nous lirions dans la troisième colonne: *"Dans des classes dirigées par un enseignant, l'enseignant pose moins (-) de questions ouvertes aux filles qu'aux garçons."*

La colonne F reprend les observations chez le personnel féminin, la colonne H chez le personnel masculin; la colonne SP reprend les observations dans la discipline-matière Sciences Pures, la colonne SH en Sciences Humaines et la colonne T en Techniques; la colonne GF reprend les observations dans les groupes féminins, la colonne

GM dans les groupes masculins et la colonne GÉ dans les groupes égalitaires.

1.1 LES OCCASIONS DE RÉPONDRE ET LE SUPPORT AUX ÉLÈVES

1.1.1 PERSONNEL ENSEIGNANT VS ÉLÈVES

L'examen du tableau 5 indique que les filles reçoivent, de la part du personnel enseignant considéré globalement, un traitement moins favorable que celui qui est réservé aux garçons. Les différences que nous avons pu relever correspondent en totalité à la revue de la littérature présentée dans les pages précédentes. Les filles sont en effet moins supportées par le personnel enseignant. Elles reçoivent plus de questions fermées mais moins de questions ouvertes (voir les résultats de Jones, 1971; de Sikes, 1971; et de Good, Sikes et Brophy, 1973); leurs réponses sont moins scrutées afin d'y déceler d'éventuelles incompréhensions (Sadker et Sadker, 1982, 1984); elles sont plus nombreuses que les garçons à ne pas recevoir de réponses à leurs questions.

Elles semblent constituer un groupe indifférencié plutôt que de véritables personnalités individuelles: le personnel enseignant les appelle moins par leur nom et leur prénom, comme si en ce début de session, elles avaient été moins rapidement identifiées (Stanworth, 1983); leurs questions reçoivent moins de réponses individuelles et davantage de réponses collectives que les garçons (Spender, 1982)

Elles reçoivent moins d'encouragements que les garçons. Cette constatation rejoint les travaux de Meyer et Thompson, 1956; Spaulding, 1963; Cosper, 1970; Felsenthal, 1970; Good, Sikes et Brophy, 1973; Sears et Feldman, 1976, dans Spender, 1982; Clarricoates, 1978, dans Spender, 1982; Wirtenberg, 1979; Russel, 1979-80; Spender 1982; Stanworth, 1983; Sadker, 1984; Thomas, 1983, dans Long, Sadker et Sadker, 1986; Subirats et Brullet, 1988. Enfin, en termes d'apprentissage à l'autonomie, alors que le personnel enseignant donne davantage d'indications aux garçons avant que ces derniers ne commencent un exercice, il fait plus souvent le travail demandé à la place des filles (Safilios-Rothshild, 1979).

Tableau 5 : Les occasions de répondre et le support aux élèves par le personnel enseignant

Personnel enseignant	G	P	H	9e	9i	T	CP	2M	CE
pose question fermée à des filles (vs garçons)	+		+	+	+			+	+
pose question ouverte à des filles (vs garçons)	-		-	-				+	-
répond individuellement à des filles (vs garçons)	-		-	-					-
répond collectivement à des filles (vs garçons)	+	+	+	+	+			+	+
ne répond pas à des filles (vs garçons)	+		+	+	+				+
donne indications à des filles (vs garçons)	-		-	-					-
remplit tâche à la place des filles (vs garçons)	+	+	+						+
encourage travail de filles (vs garçons)	-		-	-					-
écrute réponse de filles (vs garçons)	-		-	-					-
appelle fille (vs garçon) par nom ou prénom	-		-	-					-
ne réagit pas si mon réponse de filles (vs garçons)									

Est-ce que le sexe du personnel enseignant intervient dans ces résultats? Si de façon générale, les enseignants des deux sexes désavantagent les filles dans leurs interactions en classe, l'examen des deuxième et troisième colonnes du tableau 5 montre que globalement, nous avons pu déceler davantage de différences dans le traitement préférentiel que les enseignants accordent aux garçons par rapport aux filles, en particulier en ce qui concerne le type de questions posées ainsi que le manque relatif de réponses ou d'indications ou d'encouragements. Ceci correspond à certains travaux comme ceux de Russel (1979-80) ou de Stanworth (1983) qui indiquent un intérêt plus marqué des enseignants pour les garçons.

En ce qui concerne d'éventuelles différences selon le groupe de matières: sciences pures, sciences humaines ou techniques, nous avons pu découvrir davantage de différences dans le traitement accordé aux filles par rapport aux garçons en sciences pures et en sciences humaines.

Que le groupe soit composé en majorité de filles, de garçons ou soit de type égalitaire, semble revêtir une certaine importance, au point où c'est pratiquement cette seule variable qui renverse une

tendance. C'est dans les groupes composés en majorité de garçons que les filles reçoivent plus de questions ouvertes. Cette constatation va à l'encontre des résultats obtenus par Safilios-Rothshild (1979) qui signale que le personnel enseignant est moins exigeant vis-à-vis des filles si elles sont beaucoup moins nombreuses que les garçons.

C'est donc lorsque les filles ont des enseignants, qu'elles se trouvent en sciences pures ou dans des classes équilibrées du point de vue numérique, qu'elles sont le plus désavantagées par rapport aux garçons: elles reçoivent plus de questions fermées mais moins de questions ouvertes, moins de réponses individuelles mais plus de réponses collectives; elles sont plus souvent laissées sans réponse, reçoivent moins souvent d'indications, mais se font faire plus souvent l'exercice par le personnel enseignant; elles sont moins encouragées, voient leurs réponses moins souvent scrutées et se font moins souvent appeler par leur nom ou prénom.

1.1.2 ÉLÈVES VS PERSONNEL ENSEIGNANT

L'examen du tableau 6 permettra de décrire les différences de comportement entre les filles et les garçons, il permettra d'esquisser d'éventuelles stratégies des filles sur lesquelles nous reviendrons en conclusion.

Comme le montre éloquemment la littérature consacrée à ce sujet, les filles répondent plus souvent à une question collective fermée, et lèvent plus souvent la main sans succès; devant cette situation et celle que nous avons décrite plus haut, elles font moins de commentaires spontanés (Ehrlich et Vinsonneau, 1986; Ellrich, 1986), elles répondent moins que les garçons à une question signalée comme difficile, prennent la parole moins souvent si on ne la leur accorde pas (Good et Brophy, 1970; Good, Sikes et Brophy, 1973; Clarricoates, 1978, dans Spender, 1982; Good et Brophy, 1978; Russel, 1979-80; Kerman, Kimball et Martin, 1980; Spender, 1982; Stanworth, 1983; Good, Sikes et Brophy, 1983; Subirats et Brullet, 1988). Même si la parole leur est accordée, elles ne profitent pas toujours de l'occasion qui leur est fournie, comme si le silence valait mieux pour elles. Nous avons noté que lorsqu'un enseignant a demandé quel exercice

les élèves voulaient voir fait au tableau, seules trois filles ont exprimé leur souhait.

Tableau 6: Les occasions de répondre et le support aux élèves par les élèves

	G	F	H	SP	NI	T	CF	EM	CE
Fille (vs garçon) dans interaction avec prof									
pose question								+	
lève la main sans succès	+	+			+			+	
répond question collective ouverte									-
répond question collective fermée	+		-	+				+	+
répond question hors matière	-	-	-	-		-	-		-
répond question signalée difficile	-	-	-	-		-	-		-
fait commentaire spontané	-	-	-	-		-	-		-
prend la parole	-	-	-	-		-	-		-
demande explications à la fin du cours	+		+		+			+	

Elles choisissent une stratégie de concentration sur le travail: elles répondent moins souvent aux questions qui ne concernent pas la matière. De plus, comme elles reçoivent moins leur dû pendant le cours, elles demandent plus que les garçons des explications à la fin du cours.

L'incidence du sexe du personnel enseignant sur le comportement des élèves semble moins importante. Toutefois, nous remarquons que c'est dans les classes dirigées par des enseignantes que les filles lèvent davantage la main sans succès. De plus, dans les classes menées par des enseignants, les filles répondent moins souvent à des questions collectives fermées. Mais c'est aux enseignants que les filles, plus que les garçons, demandent des explications.

C'est dans les groupes de sciences pures que les filles se rendent le plus invisibles en répondant davantage que les garçons à des questions collectives fermées, en répondant moins qu'eux à des questions hors matière ou à des questions signalées comme difficiles, en faisant moins qu'eux des commentaires spontanés et en s'autorisant moins à prendre la parole. Dans les groupes de sciences humaines, les filles ont un comportement plus actif: elles lèvent davantage la main sans

succès, et par conséquent, demandent davantage d'explications à la fin du cours. Enfin, dans les classes de techniques, elles sont plus silencieuses que les garçons.

Dans les groupes où elles sont majoritaires ou égalitaires, les filles sont plus silencieuses que les garçons, alors que dans les classes où elles sont minoritaires, les filles ont un comportement plus actif, même si c'est sans succès, que celui des garçons. Ce dernier résultat viendrait relativiser certaines recherches comme celles de Good et Brophy (1970), ou de Good, Sikes et Brophy (1973), ainsi que de Kerman, Kimball et Martin (1980) qui indiquent que les garçons sont toujours plus actifs et qu'ils posent plus de questions.

1.2 L'ÉVALUATION DU TRAVAIL

1.2.1 L'APPROBATION OU LA DÉSAPPROBATION PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Globalement, le tableau 7 nous indique que le personnel enseignant défavorise les filles par rapport aux garçons dans son approbation ou sa désapprobation concernant un travail, un exercice ou une réponse (Lee et Wolinsky, 1973; Serbin et O'Leary, 1975; Parsons et al, 1979; Kerman, Kimball et Martin, 1980). En effet, il approuve moins souvent les filles que les garçons à propos des efforts consentis, félicite moins les filles que les garçons pour leurs habiletés.

Tableau 7 : L'évaluation du travail par le personnel enseignant

		G	F	H	SP	BH	T	CP	CM	CF
Personnel enseignant										
approuve	efforts des filles (vs garçons)	-								-
	habiletés des filles (vs garçons)	-	-	-			-		+	-
	connaissances des filles (vs garçons)	-	-	-	-	-	-			-
désapprouve	manque d'efforts de filles (vs garçons)	-	-	-	-	-				-
	manque d'habiletés des filles (vs garçons)					+				
	manque de connaissances des filles (vs garçons)		-		-			-		
	non-respect des règles par filles (vs garçons)	-	-	-	-		-			-

À ce propos, nous avons noté un exemple de cette préférence accordée aux garçons qui n'est pas sans susciter la jalousie des filles:

CAS 1

-Le prof: *-Il y a deux messieurs, dans le fond, qui ont trouvé une bonne façon de résoudre ce problème, de mieux comprendre la solution!*
-Une fille: *-Ouais! des messieurs.*

De plus, le personnel enseignant félicite moins les filles que les garçons pour les connaissances démontrées. Ici encore, nous avons noté un exemple éloquent de l'attention tout à fait particulière accordée aux garçons suite à une mauvaise réponse:

CAS 2

- Le prof: *-Carl, je vais te tuer!*
Le prof repose une autre question à Carl. Une fille répond, Carl se tait.
Aucun commentaire positif de l'enseignant à la fille.

Le personnel enseignant désapprouve moins le manque d'efforts des filles que celui des garçons, et, ce qui contredit Dweck et al. (1978) du moins pour le niveau collégial, moins souvent le manque de respect des directives chez les filles que chez les garçons. (Lee et Wolinsky, 1973; Kimball et Martin, 1980).

Tous ces résultats vont dans le même sens que ceux qui sont étayés par une littérature abondante: Meyer et Thompson, 1956; Spaulding, 1963; Cosper, 1970; Felsenthal, 1970; Sears et Feldman, 1976, dans Spender, 1982; Clarricoates, 1978, dans Spender, 1982; Wirtenberg, 1979; Russel, 1979-80; Spender 1982; Stanworth, 1983; Thomas, 1983, dans Long, Sadker et Sadker, 1986; Sadker, 1984; Subirats et Brullet, 1988.

Le sexe du personnel enseignant a peu d'impact sur les différences d'évaluation des efforts, habiletés, connaissances, respect des règles relatifs des garçons et des filles. Les filles reçoivent moins d'approbation et de désapprobation. Les enseignants approuvent moins les efforts des filles, alors que les enseignantes désapprouvent moins le peu de connaissances des filles.

En ce qui concerne les différences selon les groupes de matières, les filles des techniques se voient moins approuver leurs habiletés que les garçons, alors que les filles en sciences humaines se voient plus désapprouver pour leur manque d'habiletés. Les filles de sciences pures sont moins désapprouvées pour leur peu de connaissances.

Est-ce que l'équilibre relatif des sexes dans la classe joue un rôle dans ces résultats? Il est à noter que dans un groupe composé en majorité de garçons, le personnel enseignant approuve davantage les habiletés des filles. Dans un groupe composé en majorité de filles, ces dernières sont moins souvent désapprouvées pour leur manque de connaissances. C'est encore une fois dans les groupes égalitaires que les filles semblent les plus désavantagées.

1.2.2 L'APPROBATION OU LA DÉSAPPROBATION PAR UN OU UNE ÉLÈVE

Comme nous l'indique le tableau 8, les filles félicitent plus les garçons que les garçons ne félicitent les filles. Il en va de même de la désapprobation: les filles désapprouvent moins les garçons que les garçons ne désapprouvent les filles. Les filles présentent donc davantage un comportement maternel ou de relation d'aide, voire de subordonnée, vis-à-vis des garçons plutôt que l'inverse (Grant, 1982; Best, 1983).

Le sexe du personnel enseignant n'influence pas beaucoup ce schéma. Toutefois, les filles montrent davantage des comportements de solidarité avec d'autres filles lorsque la classe est conduite par un enseignant.

Tableau 8: L'évaluation du travail par les élèves

Fille (vs garçon)	G	F	H	SP	SH	T	CF	CM	CE
... félicite même sexe			+		+		-	+	+
... félicite autre sexe	+	+	+	+	+				+
désapprouve autre sexe	-	-	-	-		-			-

En ce qui concerne les différences par groupes de matières, c'est de nouveau en sciences pures que les rapports de pouvoir entre les sexes sont les plus défavorables aux filles. Nous avons noté, comme Shaw, dans Spender (1982) et Moreau (1987), que les garçons ont de la difficulté à reconnaître la compétence des filles en sciences pures:

CAS 3

Lorsqu'une fille avait ébauché une réponse partielle:
- Le prof s'adressant à la fille: *-Hi... ça commence à être bon...*
- Un garçon A: *-Ouais, c'est par chance...*

Un autre garçon complète la réponse
- Le garçon A: *-Hi, lui y est bon!*

En sciences humaines, si les filles continuent à féliciter les garçons plus qu'ils ne les félicitent, elles félicitent davantage d'autres filles. En classes de techniques, les filles désapprouvent moins les garçons que les garçons ne désapprouvent les filles.

1.3 LA DISCIPLINE

1.3.1 LE PERSONNEL ENSEIGNANT VS ÉLÈVES

Par le tableau 9, nous voyons que le personnel enseignant blâme davantage les garçons pour leur mauvaise conduite (Lippit et Gold, 1959; Spaulding, 1963; Meyer et Thompson, 1963; Jackson et Lahaderne, 1967; Serbin et al, 1973; Safilios-Rothschild, 1979). Il souligne davantage que les garçons perturbent le bon déroulement du cours. Nous avons noté que parfois, c'est l'inverse qui se produit: on voit le personnel enseignant faire preuve de plus d'intransigeance vis-à-vis des filles:

CAS 4

Deux filles parlent, le prof: *-Excusez!*
Deux garçons parlent, le même prof: *-Attendez, je vais bientôt avoir fini...*

Le personnel enseignant retarde davantage le début du cours à cause de l'indiscipline des garçons et interrompt davantage son cours

pour la même raison (Jacklin, dans Anyon, 1983; Shortell et Biller, 1970, dans Anyon, 1983; Clarricoates, 1981).

Tableau 9: La discipline par le personnel enseignant

	G	F	H	SP	NI	T	CF	CM	CE
Personnel enseignant									
blâme filles (vs garçons) pour conduite	-	-	-	-		-	-		-
félicite filles (vs garçons) pour conduite		-							-
souligne que filles (vs garçons) perturbent	-		-	-		-	-		-
retarde début cours pour indiscipline de filles	-								
interrompt cours pour indiscipline de filles	-	-		-		-	-		-

Le sexe du personnel enseignant intervient dans les remarques concernant la discipline. Si tous deux blâment moins les filles que les garçons pour inconduite, les enseignantes félicitent moins les filles que les garçons pour bonne conduite.

Les enseignantes interrompent moins souvent leur cours en raison de l'indiscipline des filles que de celle des garçons. Les enseignants soulignent moins souvent que les filles perturbent la classe par rapport aux garçons.

Au niveau de la différence entre groupes de matières, c'est dans les sciences pures et les techniques que le personnel enseignant blâme moins souvent les filles que les garçons pour leur conduite, souligne moins souvent que les filles perturbent le bon déroulement du cours par rapport aux garçons et interrompt moins souvent son cours pour cause d'indiscipline des filles plutôt que de celle des garçons.

C'est de nouveau dans les classes égalitaires que nous avons pu découvrir le plus de différences entre filles et garçons dans le comportement du personnel enseignant. Dans les classes composées en majorité de garçons, nous n'avons pu en déceler aucune.

Nous avons relevé un cas où, alors qu'un groupe de garçons bavarde depuis une dizaine de minutes, l'enseignante essaie de les amadouer sans trop de succès, en les félicitant pour leurs habiletés intellectuelles, ce qui donne lieu à l'expression d'un rapport de sexe:

CAS 5

La prof s'adressant à des garçons: *Comment se fait-il que vous parliez tout le temps et que vous ayez des bonnes notes? D'habitude, c'est inversement proportionnel.*
Une fille ironiquement: *C'est parce qu'on est des bols!*
Un garçon croit que la fille parle d'elle et dit: *C'est l'exception.*
Une fille assise à l'avant dernière rangée, agacée par la remarque du garçon et agitant sa main près de la tête: *Je te dis que des fois ...*
La prof souligne que les habiletés présumées de la fille relèvent de la chance: *T'es chanceuse*, et continue au masculin, visant les garçons: *vous êtes trop bons, vous avez le temps de bavarder.*
Les 4 garçons continuent leur bavardage. Le cours se poursuit sur le mode de l'opposition filles-garçons.
Une fille: *Moi, j'aime pas ça quand ça bavarde.*
Un groupe de filles approuve ce qui vient d'être dit.
La prof vise à nouveau les garçons: *Mais je peux vous empêcher de bavarder en diminuant votre temps d'exécution. Ce sont ceux qui ont trop de temps qui parlent.*
Une fille pose une question à propos de ce qui est écrit au tableau: *Pourquoi t'as écrit '.....' au tableau?*
La prof félicite la fille pour son habileté: *Hein, toi au moins, t'as réfléchi au lieu de bavarder.*

Ceci rappelle que la mixité en classe peut venir parfois servir le personnel enseignant dans le maintien de la discipline en opposant filles et garçons (Mosconi, 1989).

1.3.2 LES ÉLÈVES VS PERSONNEL ENSEIGNANT ET AUTRES ÉLÈVES.

Par rapport aux garçons, les filles créent moins d'indiscipline, s'objectent moins aux directives du personnel enseignant (Millman, dans Suleiman et Suleiman, 1985). Elles s'objectent également moins au comportement du personnel enseignant, témoin cet exemple que nous avons relevé:

CAS 6

L'enseignant est en retard, les filles sont assises, les garçons bougent d'une table à l'autre et font des remarques dès l'arrivée de l'enseignant. AUCUNE fille n'a souligné ce retard.

Elles lui coupent moins la parole, coupent moins la parole aux filles et aux garçons, agacent moins les filles et les garçons:

CAS 7

Une fille qui en a assez de se faire déranger change de place.

Les filles bousculent moins les filles et les garçons (Grant, 1982). À ce propos, nous avons relevé l'épisode suivant où une fille tentant de fuir le comportement dérangeant du garçon sur le mode de l'humour voit brandir la menace par l'étudiant d'une solidarité masculine dirigée contre elle:

CAS 8

Une fille assise auprès d'un garçon en s'adressant à l'enseignant: *Dis, (prénom du prof), me donnes-tu la permission de faire un homme battu de plus au Québec?*
Le prof: *Pour ... ?*
La fille: *Lui, il arrête pas de me niaiser* (en bousculant le garçon)
Le garçon: *J'espère qu'on va se tenir, nous, les hommes.*

Tableau 10: La discipline par les élèves

	G	F	H	SP	SI	T	CI	EM	CE
Fille (vs garçon)									
crée indiscipline	-	-	-	-		-	-		-
s'objecte aux directives ou au comportement prof	-		-	-					
coupe parole prof	-	-	-	-			-		-
coupe parole élève même sexe	-	-	-	-	-				-
coupe parole élève autre sexe	-		-	-					-
agace même sexe	-	-	-	-		-		+	-
agace autre sexe	-	-	-	-	-				-
bouscule même sexe	-	-	-	-	-	-			-
bouscule autre sexe	-	-	-	-	-				-

En ce qui concerne l'influence du sexe du personnel enseignant, nous constatons que, contrairement à ce que nous avons trouvé dans la revue de la littérature concernant ce sujet, les garçons créent plus de problèmes de discipline aux enseignants qu'aux enseignantes en

s'objectant plus à leurs directives et en coupant davantage la parole aux filles.

L'appartenance à un groupe de matières joue également un rôle dans le comportement des élèves. C'est en sciences pures que les différences de sexe sont les plus manifestes.

En ce qui concerne le type de classes, c'est de nouveau dans les classes égalitaires que les différences de sexe sont les plus marquées. Il est à remarquer que dans les classes composées en majorité de garçons, les filles agacent davantage d'autres filles.

1.4 LA PLACE RELATIVE DES SEXES DANS LA CLASSE

1.4.1 LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Comme Spender (1982) l'a montré, nous vérifions ici que le personnel enseignant dans son ensemble se rapproche moins des filles que des garçons qui lui posent une question. Toutefois, nous avons noté qu'un enseignant se rapprochait systématiquement des filles au moment de la synthèse de fin de cours.

Par rapport aux enseignants, les enseignantes se rapprochent moins des filles que des garçons qui posent une question. Il en est de même pour le personnel enseignant œuvrant dans des classes de techniques.

Tableau 11: Place relative des sexes dans la classe par le personnel enseignant.

	G	F	H	SP	SH	T	GF	FM	GF
Personnel enseignant									
se rapproche des filles (vs garçons) si question	-	-				-	-	+	-
se rapproche de filles (vs garçons)							-	+	-

On note ici encore des renversements de tendance lorsque les classes sont en majorité masculines: le personnel enseignant se rapproche davantage des filles qu'elles aient ou non posé des questions. La situation est inverse dans les classes en majorité féminines ou égalitaires.

1.4.2. LES ÉLÈVES

Les filles viennent moins consulter le personnel enseignant qui se trouve devant la classe. Nous avons même noté à ce sujet que pendant un examen, les filles attendent que l'enseignant ou l'enseignante vienne près d'elles pour poser une question. Cette crainte de s'approprier l'espace de la classe est manifeste dans la revue de la littérature (Spender, 1982), mais se concrétise aussi dans le sens où les filles se promènent moins que les garçons dans la classe. Nous avons noté à ce sujet à plusieurs reprises que des garçons amènent leur chaise près du bureau de l'enseignant ou de l'enseignante.

Les filles ont moins de leadership que les garçons, le leadership impliquant pour les filles la capacité d'influencer d'autres élèves, dont des garçons. Nous avons également noté une répartition stéréotypée des rôles masculins et féminins.

CAS 9

> L'enseignante demande de former des équipes de travail: se constituent des groupes de 2 garçons avec 2 filles ainsi que de 3 garçons et d'une fille.
> Dans tous les cas, les filles prennent des notes et les garçons présentent les résultats.

Enfin, elles se placent plus souvent que les garçons devant la classe, se mettant ainsi dans une position plus favorable pour un surcroît de visibilité, pour poser des questions ou participer aux discussions (Serbin et al. 1973). Cette relative ségrégation présente dans les classes a été notée par Sadker et Sadker (1984).

Nous avons relevé un exemple éloquent sur le peu de place qu'il est autorisé implicitement aux filles d'occuper, et qu'elles n'occupent que lorsque les garçons n'en ressentent pas le besoin:

CAS 10

> Un garçon, arrivé en retard, prend une chaise pour aller s'asseoir près d'un enseignant et obtenir des explications. Le prof est occupé à donner des explications à une fille.
> Le garçon: *-Bon, taisez-vous, j'comprends rien.*

Non seulement le garçon fautif interrompt la relation établie avec une fille, encore faut-il que cette dernière *"se tasse"*, c'est-à-dire recule, occupe moins d'espace, laisse sa place à celui qui fait irruption entraînant avec lui sa chaise (son trône?) afin de recevoir des explications confortablement installé.

Tableau 12: Place relative des sexes dans la classe par les élèves

	G	F	H	SP	SI	T	CF	EM	CI
Fille (vs garçon)									
vient vers prof	-	-	-	-		-	-		-
se promène en classe	-	-	-		-	-	-	+	-
prend leadership	-	-	-	-	-	-			-
demande aide autre sexe									-
demande aide même sexe			+						
Nombre de filles (vs garçons) devant la classe	+		+	+					+
Nombre de filles (vs garçons) derrière la classe		-	-	-	-	-			-

L'influence du sexe du personnel enseignant est assez réduite en ce qui concerne cette variable. Signalons toutefois qu'en présence d'un enseignant, les filles demandent davantage l'aide d'autres filles que les garçons ne demandent l'aide d'autres garçons. Elles ont plus tendance que les garçons à se placer devant la classe si cette dernière est menée par un enseignant.

C'est dans les classes techniques que les filles se sentent le moins autorisées à se déplacer, et elles se placent davantage devant la classe en sciences pures.

Dans les classes composées en majorité de garçons, les filles se promènent davantage dans la classe. Le leadership ainsi que l'aide des garçons leur semblent moins autorisés dans les classes égalitaires. C'est dans ce dernier type de classes que les filles se placent davantage dans les deux premières rangées et moins dans la dernière.

1.5 LA LANGUE

1.5.1. LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Le personnel enseignant considère généralement que le masculin comprend le féminin (Subirats et Brullet, 1988). Ce n'est qu'à titre exceptionnel, et nous semble-t-il fortuit, que le personnel enseignant emploie à la fois le masculin et le féminin. Ainsi, dans un groupe composé en majorité de filles:

CAS 11

La prof: *-... le but du programme est de faire de vous des techniciens.*

Même lorsque de toute évidence, seules des filles sont concernées, le masculin prévaut:

CAS 12

Deux filles arrivent en retard, l'enseignant dit: *Pour ceux qui sont arrivés en retard, n'oubliez pas de ...*

Ceci vaut également pour une enseignante qui s'identifie au masculin:

CAS 13

La prof: *-... il y a aussi les frais de notaire. J'en ai pris connaissance la semaine passée, j'ai été très surprise. Si j'avais su, je crois que j'aurais fait un notaire!*

Parfois, le langage du personnel enseignant est empreint de stéréotypes:

CAS 14

Le prof: *- A la prochaine session, vous allez probablement avoir X comme prof*
Une fille: *-Hein? ... en fine matière de sciences pures) ... une fille ... c'est rare!*
Un garçon A: *-Oui ça, c'est rare...*
Un garçon B: *-Moi, j'en ai eu une pendant deux ans...*
Le prof: *-C'est bien d'avoir une femme comme prof. C'est elle qui a décoré notre local.*

Le personnel enseignant a des interactions stéréotypées en recourant davantage au mode de la douceur et de la fusion avec les filles (Cherry, 1975). Ainsi, il utilise davantage l'impératif avec les garçons qu'avec les filles, et tutoie davantage les filles.

Tableau 13 : La langue utilisée par le personnel enseignant

	G	F	H	SP	NI	T	O	EM	CE
Personnel enseignant									
utilise impératif	-	-	-	-					-
tutoie les filles vs garçons	+	+							

Les enseignantes tutoient davantage les filles que les garçons. C'est dans les groupes de sciences pures ainsi que dans les classes égalitaires que l'on utilise davantage l'impératif avec les garçons.

1.5.2 LES ÉLÈVES

Nous n'avons pu déceler globalement aucune différence statistiquement significative entre le langage utilisé par les filles et celui qui est utilisé par les garçons. Nous avons noté toutefois qu'une fille a fait devant une classe le compte rendu d'une réunion des représentantes de concentration (toutes des filles) en utilisant uniquement le masculin. Toutefois, des différences apparaissent selon le sexe du personnel enseignant. En effet, lorsqu'une enseignante dirige la classe, les filles considèrent moins que les garçons le masculin comme générique. Les garçons se sentent plus légitimés que les filles à tutoyer l'enseignante.

Tableau 14 : La langue utilisée par les élèves

	G	F	H	SP	NI	T	O	EM	CE
Fille (vs garçon)									
utilise épithètes stéréotypées								+	
utilise masculin seulement		-				-			
tutoie le personnel enseignant		-				-		+	
vouvoie le personnel enseignant							-		

L'influence de l'équilibre numérique des sexes est encore ici très marquée. Dans les classes en majorité masculines, on constate

davantage l'utilisation d'épithètes stéréotypés. Nous avons cependant noté un cas patent de ce type dans une classe de techniques infirmières composée en majorité de filles, et où un garçon, probablement considéré comme un intrus dans cette spécialité *"féminine"*, est questionné dans son *"identité virile"* par quelques filles:

CAS 15

Une fille A: *Moi quand j'étais petite, je jouais avec une poupée, moi j'étais une fille, c'était normal. Mais quand un garçon joue à la poupée, moi je ne trouve pas ça normal.*
Une fille B: *-Oui c'est vrai, il faudrait élever nos garçons pour en faire des hommes, pas des tapettes*
La prof: *-Pourquoi les hommes ne pourraient-ils pas materner?*
La fille B: *-Une femme c'est une femme, et un homme c'est un homme.*
La fille A: *-Il faut garder une certaine masculinité chez les hommes. Parce que si le garçon fait la vaisselle toute sa vie, il ne peut pas faire autrement que de se demander ce qu'il est.*
2 ou 3 filles désapprouvent: *-J'suis pas d'accord du tout. C'est faux, ...*
Le garçon: *-Tu charries pas mal fort.*
La fille A: *-Moi quand je suis dans les bras d'un homme, j'aime être sûre que c'est un vrai homme.*
La prof: *-Qui partage cet avis?*
4 ou 5 filles approuvent. Chahut dans la classe. Le calme revient.
Une fille C: *-Ça me révolte qu'une fille dise que les femmes doivent rester aux chaudrons.*
Le garçon fait preuve ensuite d'un comportement non sexiste et est soutenu par l'intervention de l'enseignante qui met ainsi un terme à la rivalité:
Le garçon: *-De toute façon, la vaisselle, c'est un partage*
La prof: *-Cela a du bon sens. J'ai l'impression que vous ne faites pas la différence entre l'homosexualité masculine et la gestion de l'agressivité par les hommes.*
Le garçon: *Surtout que c'est dans le football américain qu'il y a le plus d'homosexualité*
La prof: *-Oui, environ 20%.*
Silence dans la classe.

Ces deux constatations se vérifient également dans des classes de techniques où les filles présentent le même comportement que lorsqu'il s'agit d'une enseignante.

1.6 LE CONTENU DES COURS

1.6.1. LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Nous n'avons pu déceler aucune différence dans le contenu des cours en ce qui concerne le personnel enseignant pris dans son ensemble.

L'examen des vidéos nous a permis toutefois de noter que le personnel enseignant donne parfois systématiquement des exemples négatifs en s'adressant à des filles:

CAS 16

> *Tu ne peux pas aller au cinéma. Tu ne peux pas aller au bar. Ta pratique de violoncelle n'est pas faite...*

Le personnel enseignant fait parfois de l'humour dévalorisant les habiletés des filles:

CAS 17

> Le prof: *C'est un beau problème, t'as pas besoin de calculatrice ni de ton bouquin. À la limite t'as même pas besoin de ton chum d'à côté...*

Nous avons relevé également des exemples de contenu de cours empreints de stéréotypes de sexe. Ainsi, tout un cours portera sur la responsabilité de la mère vis-à-vis du bébé, et aucune fois le père ne sera mentionné, même si une fille tente d'élargir le sujet:

CAS 18

> La prof: *-Si la mère ne fournit pas le minimum de soins, cela peut déboucher sur une frustration dans la phase orale, ce qui amène des problèmes de comportement dans le futur, comme par exemple la boulimie.*
> Une fille: *-Oui, mais il doit y avoir autre chose...*
> La prof: *-Ce que je donne ici, c'est le point de vue de la psychanalyse*
>
> La prof: *-Si les soins maternels ont été adéquats, l'adolescence se passera bien, l'enfant développera la confiance, sinon l'enfant développera de la méfiance.*
>
> La prof: *-Les problèmes dans les familles nombreuses, c'est que la mère est fatiguée, que le père travaille fort, donc la supervision des jeunes se fait moins*

Parfois, lorsque le personnel enseignant choisit des exemples illustrant la condition sociale faite aux femmes, cela donne lieu à l'expression de rapports de sexe dans la classe:

CAS 19

Ainsi, une enseignante dont la matière du cours porte sur ce qui est ou n'est plus considéré comme acte répréhensible dans notre société et notre législation.
La prof: *-L'inconduite de la jeune fille, constatée par l'absence de virginité, est-ce encore un crime?*
(rires de garçons, aucun rire de filles)
La prof: *-Le viol de la fiancée d'autrui est-ce encore un crime?*
Un garçon: *-Oui!*
La prof: *Sauf que avant, le crime, c'était l'outrage fait au fiancé, fait à Monsieur, et non celui fait à la jeune fille...*
(rires des garçons, aucune fille ne rit)
Un garçon: *-Si une femme avait été violée, il n'y avait pas de crime contre elle?*
La prof: *-En quelque sorte. Même à l'époque le mari avait le droit de violer sa femme.*
Un garçon: *-Il n'avait pas le choix!*
(rire des garçons, aucun rire de filles)
La prof: *Je fais comme si je n'avais pas entendu. Cela ne fait pas longtemps, les maris avaient encore le droit de violer leur femme.*
Une fille: *...des grands malades ...* (presque inaudible)

Ainsi les garçons par leurs rires ou par leur approbation (même réalisée sur le mode de la blague) expriment une certaine solidarité avec les agresseurs. De leur côté, les filles, qui sont minoritaires, n'ont pas envie de rire. L'ambiance de la classe est tellement lourde que l'enseignante choisit la stratégie de sourire en disant qu'elle feint de pas avoir entendu, alors qu'une étudiante traite les garçons de malades.

Dans une autre occasion dans le même cours, lorsqu'il s'agit de discuter de l'homosexualité masculine dans les prisons, il n'y aura aucun rire: le phénomène, puisque masculin, sera pris au sérieux. Cette comparaison indique que si les garçons ont le droit par les rires et leurs remarques d'agresser symboliquement les filles, l'inverse n'est pas toléré.

Il ne sera pas toléré non plus que l'enseignante parle de la délinquance masculine et non de celle des femmes, même si cette dernière est statistiquement moins fréquente[6] et moins variée que celle des hommes. Alors que l'enseignante n'avait choisi que des exemples masculins de délinquance:

CAS 20

Un garçon: *-Là on parle pour les gars, mais les filles on n'en parle pas beaucoup ...*
La prof: *-Les filles ... euh ... c'est une bonne question. Je peux pas dire si le groupe de chum c'est si important que ça ... j'aurais tendance à dire que oui, sauf que la criminalité chez les filles est différente, elle est plus d'ordre moral.*

Autre exemple éloquent de cette guerre des sexes où les filles qui osent contester sont traitées de féministes, comme s'il s'agissait d'une injure:

CAS 21

Après un vidéo portant sur les chocs culturels entre Africains et Québécois.
Le prof: *-Quand les Africains regardent ce que l'on fait des personnes âgées, ils trouvent cela aussi choquant que l'on ne s'occupe pas des personnes âgées que nous on trouve choquant qu'ils puissent battre leur femme.*
Un garçon A: *-Y'a rien là pourtant!*
Une fille B: *-Je vais te battre, toi!*
Le prof: *-Dans notre culture ici, battre les femmes, ce n'est plus toléré*
La fille B: *-Ça commence à ne plus être toléré...*
Le garçon A: *-Faudra que ça arrête, maudite féministe.*

Alors qu'aucune différence n'a pu être notée entre les sexes, dans les classes de techniques, le personnel enseignant fait moins appel à l'expérience des filles (Carpentier et Turcotte, 1988).

Dans les classes composées en majorité de garçons, le personnel enseignant fait appel plus souvent à l'expérience des filles, que dans

---

6 Selon Le Devoir (5 janvier 1991, 1-4), les femmes constituent 15% des adultes coupables d'actes criminels. Ces crimes relèvent surtout de la prostitution et du vol à l'étalage.

des classes égalitaires ou dans des classes où les filles sont majoritaires.

Tableau 15: Le contenu des cours par le personnel enseignant

	G	F	H	SP	SH	T	CF	EM	CE
Personnel enseignant fait appel expérience des filles (vs garçons)						-	-	+	-

1.6.2. LES ÉLÈVES

Globalement, les élèves s'approprient moins les idées venant du sexe opposé. Nous avons noté un exemple contraire qui montre que lorsque sont en jeu des territoires dits féminins, les filles le défendent. Ainsi, la parole concernant le domaine de la maternité doit leur être réservée. Même si c'est un garçon qui a deviné le premier "le secret", cette évidence est déniée par les filles, en dépit du fait que l'enseignante tente de rétablir la vérité:

CAS 22A

La prof: *J'ai deux choses à vous dire. Vous allez être les premiers à le savoir...*
Une fille: *Mais voyons, c'est quoi?*
Un garçon: *Quoi, t'es enceinte?*
Une fille: *T'es enceinte?*
Une fille: *C'est quoi?*
La prof: *Cela n'a pas tellement de rapport avec la cours...*
Une fille: *T'es enceinte?*
La prof: *C'est cela*
4 filles et 1 garçon ensemble: *Hein!*
Un garçon à un autre: *-Tu riais de moi, hein...*
La prof: *Je vous annonce que je suis enceinte (rires de 2 garçons). Cela peut arriver que je doive quitter la cours rapidement. Ne parlez pas dans ce cas.*
Une fille: *Je l'ai dis tantôt (rires de filles) j'étais la première*
La prof: *Je l'ai pas entendu*
La même fille: *T'as pas entendu!*
Une fille: *Moi j'ai entendu*

CAS 22B

Les filles continuent la conversation sur le mode de la complicité féminine, alors qu'un garçon revient au but de la conversation et qu'un autre intervient dans cette complicité féminine en faisant de l'humour, cette fois non agressif, qui déride toute la classe:
Une fille: *as-tu mal au coeur?*
La prof: *C'est ça, c'est que j'ai très mal au coeur, je suis très malade lorsque je suis enceinte: j'ai des vapeurs, je dois m'asseoir, il faut que je sorte, je pars, je reviens... Je ne sais pas si ce sera pareil pour la deuxième.*
Une fille: *Ben là!*
Une fille: *Voyons, c'est pas une maladie (rires de 3 filles)*
Une fille: *On va toutes le voir son développement....*
Un garçon: *Est-ce qu'on part après une demi-heure?*
La prof: *N'essayez pas d'avoir des congés avec cela. Ce n'est pas une maladie que d'être enceinte, c'est juste des conséquences d'un ...*
Le garçon: *-... acte*
La prof: *-... d'une situation, c'est tout*
3 garçons: *d'un acte, d'un acte* (rire général garçons + filles)
Une fille: *Dis, on veut toutes voir son développement*
Un garçon: *Ah ...* (inaudible) rire général

Dans un autre cas, nous avons relevé qu'un garçon s'approprie une expérience pourtant réservée aux femmes:

CAS 23

Après le cours qui présentait un film sur l'affaire Morgentaler, trois garçons près de l'enseignante.
Garçon 1: *Là au Québec, est-ce qu'on a le droit de se faire avorter?*
Garçon 2: .....(inaudible)
Garçon 3: *Moi non plus, j'm'en vas l'porter à terme*

La variable sexe du personnel enseignant n'intervient pas dans le fait que les garçons s'accaparent davantage les idées des filles que les filles ne prennent celles des garçons. Il en va de même pour les groupes de matières, à l'exception des sciences humaines.

Tableau 16: Le contenu des cours par les élèves

	G	F	H	SP	SH	T	CP	EM	CI
Fille (vs garçon)									
s'approprie idée même sexe							-	+	
s'approprie idée autre sexe	-	-	-	-		-			-

Dans les classes composées en majorité de garçons toutefois, les élèves s'approprient davantage des idées provenant d'élèves du même sexe, alors que la situation est inversée dans les classes en majorité féminines.

Nous avons noté que parfois, dans un groupe composé en majorité de filles, ces dernières pratiquent un humour qui s'exerce à l'encontre d'un garçon, en complicité avec l'enseignante qui joue sur les deux sens en langue populaire du mot *bouteille*:

CAS 24

La prof interrogeant un garçon: *-Peux-tu me dire quels sont certains réflexes qu'un nouveau-né possède?*
Le garçon *-La recherche du mamelon.*
La prof *-Oui, c'en est un.*
Une fille *-T'as du la garder, celui-là.*
(rire des filles)
La prof *-Si tu remplaces cela par la bouteille?*
Le garçon masque sa gêne en faisant semblant de ne pas avoir entendu:
Le garçon *-Après cela, il y a ...* (aucune autre réponse n'a été fournie)

2. LES COMMENTAIRES

Globalement, nous devons constater que le personnel enseignant traite souvent filles et garçons de différente manière, et que ces différences sont toutes défavorables aux filles. Le personnel enseignant dans son ensemble se rapproche moins des filles que des garçons qui lui posent une question. Comme les garçons créent plus d'indiscipline que les filles, il souligne davantage son impatience vis-à-vis d'eux, retarde ou interrompt davantage le début du cours à cause de leur indiscipline, ce qui a le double effet de rythmer le cours selon le bon vouloir des garçons et de leur consacrer un surcroît d'attention.

Les filles vivent également d'autres marques de traitement défavorable: plus de questions fermées mais moins de questions ouvertes; réponses moins scrutées; moins de réponses à leurs questions; moins d'encouragements; moins d'approbation ou de désapprobation au sujet de leur travail; moins de félicitations pour leurs efforts, habiletés ou connaissances; moins de désapprobations pour un manque

d'efforts ou un manque de respect des directives; moins de blâmes pour mauvaise conduite; moins d'occasions favorables à l'apprentissage de l'autonomie. Elles semblent constituer un groupe relativement indifférencié par le personnel enseignant qui les appelle moins par leur nom et leur prénom; leurs questions reçoivent moins de réponses individuelles et davantage de réponses collectives que les garçons.

Le personnel enseignant considère généralement que le masculin comprend le féminin et présente parfois des interactions stéréotypées en recourant davantage au mode de la douceur et de la fusion avec les filles. Ainsi, il utilise davantage l'impératif avec les garçons qu'avec les filles, et tutoie davantage les filles.

Est-ce que le sexe du personnel enseignant intervient dans ces résultats? De façon générale, le personnel enseignant des deux sexes désavantage les filles dans leurs interactions en classe. Même si les enseignantes se rapprochent moins des filles que des garçons qui posent une question, elles désavantagent moins les filles que les enseignants sur certains aspects: le type de questions posées ainsi que le fait de répondre aux questions des élèves, de leur fournir des indications ou des encouragements. Le sexe du personnel enseignant a peu d'impact sur les différences d'évaluation des efforts, des habiletés, des connaissances, du respect des règles relatifs des garçons et des filles: les filles reçoivent également dans ce cas moins d'approbation et de désapprobation. Les enseignants approuvent moins les efforts des filles, alors que les enseignantes désapprouvent moins le manque de connaissances des filles.

Le sexe du personnel enseignant intervient dans les remarques concernant la discipline. S'il blâme tous deux moins les filles que les garçons pour inconduite, les enseignantes félicitent moins les filles que les garçons pour bonne conduite, ce qui est une autre façon d'amadouer ces derniers et de leur prêter attention. Les enseignantes interrompent moins souvent leur cours en raison de l'indiscipline des filles que de celle des garçons. Les enseignants soulignent moins souvent que les filles perturbent la classe par rapport aux garçons. Nous constatons de plus que les garçons créent plus de problèmes de

discipline aux enseignants qu'aux enseignantes en s'objectant plus à leurs directives et en coupant davantage la parole aux filles en leur présence. Les enseignantes tutoient davantage les filles que les garçons, mais cette familiarité n'est pas réciproque: les garçons tutoient plus volontiers les enseignantes. Le genre féminin serait donc celui qu'on tutoie parce que moins prestigieux dans la société.

Est-ce que le groupe de matières (sciences pures, sciences humaines ou techniques) influence le comportement de l'enseignant? Nous avons pu découvrir davantage de différences dans le traitement accordé aux filles par rapport aux garçons en sciences pures et en sciences humaines qu'en classes de techniques. Si le personnel enseignant dans les classes techniques traite plus favorablement les filles que celui qui enseigne dans les sciences pures et les sciences humaines, il approuve moins les habiletés des filles, désapprouve moins leur manque de connaissances et fait moins appel à leur expérience.

C'est la variable mixité des groupes qui exerce le plus d'influence sur les rapports de sexe, au point où c'est presque exclusivement dans ce cas que les tendances s'inversent. Ainsi, les filles reçoivent plus de questions ouvertes que les garçons dans des classes composées en majorité de garçons; elles sont davantage approuvées pour leurs habiletés; le personnel enseignant se rapproche d'elles davantage, et en particulier si elles posent une question. Enfin, il fait plus appel à l'expérience des filles dans ce type de classe. Le comportement des filles s'y trouve changé: elles agacent davantage les filles, se promènent davantage en classe, tutoient davantage le personnel enseignant, s'approprient les idées des autres filles. Toutefois, elles utilisent davantage de stéréotypes de sexe (exemple: cas nº 15).

C'est encore une fois dans les groupes égalitaires que les filles semblent les plus désavantagées. C'est là que nous avons pu découvrir le plus de différences entre filles et garçons dans le comportement du personnel enseignant. L'expression de leadership ainsi que l'aide des garçons leur semblent moins autorisées dans les classes égalitaires. C'est dans ce dernier type de classes que les filles

se placent davantage dans les deux premières rangées et moins dans la dernière et que le personnel enseignant utilise davantage l'impératif avec les garçons.

3. LES STRATÉGIES DES FILLES

Vis-à-vis de ce traitement inconsciemment inéquitable et du comportement agressif des garçons, les filles recourent à diverses stratégies de survie, de compensation et de rébellion. Les remarques que nous ferons ici s'inscrivent dans la foulée de la *théorie de la résistance*, mais appliquée aux classes de sexe plutôt qu'aux classes sociales, théorie qui tente d'assouplir et d'enrichir les théories de la reproduction (Trottier, 1987:14):

> *"La théorie de la résistance prend en considération la définition que les élèves, comme acteurs sociaux, donnent de leur situation dans la vie quotidienne. Elle montre que la domination des classes supérieures sur l'école n'est ni complète, ni statique, et met en relief des éléments d'opposition qu'il importe d'analyser. Elle peut ainsi favoriser une meilleure compréhension de l'autonomie relative du système d'enseignement et d'identifier des éléments d'intervention en vue de susciter des transformations qui iraient dans le sens d'une émancipation."*

Nous pouvons ici parler de véritables stratégies dans le sens que confèrent à ce terme Perrenoud et Montandon (1988: 29), relativisant par la même l'effet des contraintes structurelles:

> *"À nos yeux, le concept de stratégie se réfère à des actions plus ou moins cohérentes, plus ou moins conscientes, dont l'insertion dans un contexte donné, conduit le chercheur à prêter aux acteurs un projet relativement conscient et une part de calcul à partir d'une analyse plus ou moins perspicace de la situation et des possibilités d'action(...). La sociologue du terrain constate assez vite que routine et réflexivité, habitus et stratégies sont imbriqués, et que son analyse des situations concrètes est bien incomplète s'il privilégie de manière unilatérale soit les déterminismes, soit la liberté".*

Ces stratégies, selon Crozier et Friedberg (1977), bien que rarement claires et cohérentes pour la personne qui observe, constituent l'expression d'un choix et traduisent une saisie des opportunités qui s'offrent à l'acteur ou à l'actrice dans le cadre de contraintes particulières. Ces stratégies sont inférées ex post à partir des régularités de comportements observés empiriquement. Ces

stratégies ne sont donc pas la résultante mécanique d'une conduite soumise ou du poids des structures, elles ne sont jamais entièrement prévisibles, mais au contraire contingentes.

Les filles n'utilisent pas toutes, dans les mêmes circonstances, les mêmes stratégies. Comme l'ont montré Berger et Luckman (1986:180) pour les enfants des classes inférieures, les filles absorbent une perspective propre à leur genre (c'est-à-dire leur sexe social) sur le monde social, mais selon une coloration idiosyncratique reçue lors de la socialisation primaire. La même perspective propre au genre féminin peut provoquer une attitude générale de résignation ou de révolte. C'est ainsi que les filles se différencieront entre elles, ainsi qu'à partir d'opportunités qui leur sembleront plus ou moins propices à l'atteinte de leurs objectifs.

3.1 LA STRATÉGIE DE SURVIE

Bourdieu (1990) signale qu'on ne peut penser cette forme particulière de domination que constitue celle des hommes sur les femmes qu'à condition de dépasser l'alternative naïve de la contrainte et du consentement, de la coercition et de l'adhésion. Ceci est probablement plus vrai dans les sociétés dites libérales. En effet, la violence symbolique, chère à Bourdieu (1990:10):

> *"s'institue par l'intermédiaire de la reconnaissance extorquée que la dominé ne peut manquer d'accorder au dominant lorsqu'il ne dispose, pour la penser et pour se penser, que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui et qui ne sont que la forme incorporée de la relation de domination."*

Selon nos observations, les filles utilisent certaines stratégies qui consistent à battre en retraite, du moins provisoirement, à se taire, relativement parlant, et à se conformer pour certaines ou en certaines occasions aux stéréotypes de sexe. Sont-ce des manifestations de ce que Le Dœuff (1989:163) appelle le rapport massif à l'interdit vécu par les filles, parce que leur éducation est plus étroitement surveillée et axée tout entière sur la négation?

3.1.1. LA RETRAITE

Les filles refusent souvent en général d'attaquer de front les garçons: rappelons-nous du cas nº 7 de l'étudiante, qui, fatiguée de se faire agacer par un garçon, est allée s'asseoir ailleurs. Comme si d'occuper un certain espace était un tabou pour elles, les filles viennent moins consulter le personnel enseignant qui se trouve devant la classe. Cette crainte de s'approprier l'espace de la classe est d'ailleurs tout à fait fondée (cas nº 10 "*tassez-vous*") et se concrétise aussi dans le sens où les filles se promènent moins que les garçons dans la classe. Autre manifestation de retraite: les filles laissent le leadership aux garçons (ou se le font ravir).

Toutefois, des différences apparaissent selon le sexe du personnel enseignant. En effet, lorsqu'une enseignante dirige la classe, les filles se permettent des entorses à cette retraite. Comme si l'enseignante les cautionnait, elles utilisent alors moins le masculin comme générique que les garçons. Mais elles se font plus approprier leurs idées par les garçons qu'elles mêmes ne s'approprient des leurs.

D'autres différences surgissent au fil des matières enseignées. En sciences humaines, un secteur réputé comme le leur, les filles félicitent les garçons plus qu'ils ne les félicitent elles-mêmes. En classes de techniques, les filles désapprouvent moins les garçons que les garçons ne désapprouvent les filles. C'est, de plus, dans les classes techniques que les filles se sentent le moins autorisées à se déplacer.

3.1.2. LE SILENCE RELATIF

Plutôt que de vainement consacrer leur temps et leurs efforts à répondre aux attaques initiées par des garçons, les filles recourent à une stratégie de silence relatif. Rappelons le cas nº 19 où le silence figé des filles répond au rire des garçons, le cas nº 10 où les filles ne répondent pas lorsqu'un garçon "*les tasse*" ainsi que le cas nº 21 où un silence répond à l'attaque: "*maudite féministe*". Elles utilisent d'autres formes de silence relatif comme: répondre plus souvent à une question collective fermée, livrer moins de commentaires spontanés, laisser aux garçons le plaisir de répondre à une question signalée comme difficile, prendre la parole moins souvent si on ne la

leur accorde pas. Ainsi, également le cas n° 9 où les filles prennent les notes dans un travail d'équipe, alors que les garçons lisent les résultats.

Dans les classes menées par des enseignants, les filles accentuent leur stratégie du silence en répondant moins souvent à des questions collectives fermées qu'à des questions collectives ouvertes.

C'est dans les groupes de sciences pures que les filles se rendent le plus invisibles en répondant davantage que les garçons à des questions collectives fermées, en faisant moins qu'eux des commentaires spontanés et en s'autorisant moins à prendre la parole. Elles répondent moins qu'eux à des questions présumées difficiles. Dans les classes de techniques, elles sont également plus silencieuses que les garçons. On constate ainsi que ce sont dans les secteurs qui ne sont pas traditionnellement les leurs que les filles se sentent le plus mal à l'aise et se taisent.

Mais comme elles semblent bénéficier dans les classes composées en majorité de garçons d'un traitement privilégié, dans les groupes où elles sont majoritaires ou égalitaires, les filles sont plus silencieuses que les garçons.

3.1.3. LA CONFORMITÉ AUX STÉRÉOTYPES

La retraite devant l'agresseur se traduit chez certaines ou dans certains cas par une inhibition de l'action et une conformité aux stéréotypes. Rappelons le cas n° 15 où certaines filles défendent le rôle traditionnel de la femme et de l'homme "*une femme, c'est une femme, et un homme, c'est un homme*", ainsi que le cas n° 19 où les filles s'approprient le domaine de la maternité "*J'étais la première*"; "*Ce n'est pas une maladie*"; "*On veut toutes voir ton développement*".

De plus, se conformant au comportement de genre féminin, elles félicitent plus et désapprouvent moins les garçons que les garçons ne félicitent ou désapprouvent les filles.

3.2. LA STRATÉGIE DE COMPENSATION

Cette retraite des filles peut être considérée plutôt comme un repli stratégique. À l'encontre de cette domination à l'œuvre dans les classes, les filles utilisent les armes de la culture légitime en ce qui concerne leurs études au moyen de diverses stratégies de compensation comme le choix des meilleures places, l'application dans le travail et l'autodiscipline. Ces attitudes qui sont taxées parfois d'hyperconformisme, ne sont pas sans irriter à l'occasion le personnel enseignant. Or, il faut voir dans ces comportements une contestation active de l'idéologie patriarcale à l'œuvre dans l'école, assez habile pour exaspérer le personnel enseignant, voire les élèves, sans pour autant relever de la franche insubordination.

3.2.1. LE CHOIX DE LA PLACE

Globalement, les filles se placent plus souvent que les garçons devant la classe, se mettant ainsi dans une position plus favorable pour un surcroît de visibilité, pour se faire mieux reconnaître comme individus. Rappelons que le personnel enseignant les repère moins facilement. Elles choisissent également de compenser pour les questions qu'elles n'ont pas pu poser pendant le cours. De plus, cette position, plus que les dernières places, leur permet de participer plus activement aux discussions. Il n'est pas étonnant de constater, après avoir vérifié l'importance relative du sexe du personnel enseignant, que les filles ont davantage tendance que les garçons à se placer devant la classe si cette dernière est menée par un enseignant. Elles se placent également davantage devant la classe en sciences pures, comme si elles avaient un handicap culturel à franchir, les sciences pures étant traditionnellement réservées aux hommes.

3.2.2. L'APPLICATION DANS LE TRAVAIL

En guise de compensation, les filles choisissent une stratégie de concentration sur le travail (voir également Duru-Bellat, 1990): elles répondent moins souvent aux questions qui ne concernent pas la matière, en particulier dans ce champ disciplinaire tabou que constituent les sciences pures. De plus, elles demandent plus que les

garçons des explications à la fin du cours, en particulier aux enseignants qui se montrent moins favorables et dans les sciences humaines.

3.2.3. L'AUTODISCIPLINE

Globalement, les filles créent moins d'indiscipline que les garçons. Ainsi le cas nº 5 où les filles affirment ne pas aimer les bavardages. Elles s'objectent moins aux directives du personnel enseignant. Elles lui coupent moins la parole, coupent moins la parole aux filles et aux garçons, agacent et bousculent moins les filles et les garçons.

3.3. LA STRATÉGIE DE LA RÉBELLION

Alors qu'il serait trop dangereux pour les filles d'utiliser des comportements irrévérencieux ou qui pourraient nuire à leurs résultats scolaires, le groupe des filles se façonne une identité particulière en développant des habiletés culturelles dont l'objectif est de se rebeller contre les contraintes patriarcales de l'institution et de se créer dans certains interstices informels, une culture anti-machiste.

Déjà, lorsqu'elles se conforment jusqu'à la caricature aux exigences des routines scolaires, les filles ne se contentent pas de dévier par rapport aux attentes de la direction, du personnel enseignant et des garçons. Aux prises avec un système d'éducation dont la raison d'être officielle est de favoriser l'égalité des chances mais qui contribue, en dépit de la volonté des ministères et des services gouvernementaux, à perpétuer l'inégalité des sexes, les filles dénient les prérogatives sur lesquelles s'appuie l'autorité patriarcale que ce soit sous forme de dérision, d'attaque ou de comportements solidaires avec les autres filles.

3.3.1. LA DÉRISION

Les filles utilisent tour à tour la dérision pour rappeler aux garçons que leur retraite n'est pas reconnaissance d'une quelconque supériorité (cas nº 1: "*ouais, des messieurs!*"), l'ironie: "*C'est parce qu'on est des bols*" (cas nº 5), ou l'inversion carnavalesque: "*Est-ce*

que je peux faire un homme battu de plus au Québec"? (cas n° 8), ou "*Je vais te battre*" (cas n° 21).

3.3.2. L'ATTAQUE

Les filles passent parfois à l'attaque physique (cas n° 8) ou verbale: "*de grands malades*" (cas n° 19), "*Je te dis que des fois...*" (cas n° 5), parfois accentué de rires moqueurs comme dans le cas n° 25: "*tu as du le garder, celui-là!*" (le réflexe de la recherche du mamelon).

3.3.3. LA SOLIDARITÉ

Lorsque la classe est conduite par un enseignant, les filles montrent davantage des comportements de solidarité avec d'autres filles. Elles demandent davantage leur aide que les garçons ne demandent l'aide d'autres garçons. En sciences humaines, les filles félicitent davantage d'autres filles que les garçons ne félicitent d'autres garçons.

De telles stratégies témoignent d'une bonne appréhension pour les filles du *métier d'élève* ainsi que d'une compréhension pertinente du système scolaire et de ses relations avec d'autres contextes sociaux, dont celui du marché de l'emploi. Même si elles n'ont qu'une conscience floue des facteurs macro-sociaux pesant sur les contextes où s'inscrivent leur vie quotidienne, les filles ont une perception réaliste, même si elle est diffuse, de ce qu'est et sera, si rien ne change, leur place dans la société.

CONCLUSION

Au terme d'un sondage mené en 1966 auprès des 70 collèges classiques mixtes à l'ordre d'enseignement collégial, la Fédération des collèges classiques (1966:75) signale la progression, depuis 1964, du phénomène de la mixité dans les collèges. La conclusion de ce sondage est que *plusieurs soulignent que l'élément féminin risque d'être négligé. Généralement, l'avantage est nettement du côté de l'élément masculin*'. Selon les résultats de ce sondage, les filles servent d'exemples aux garçons en ce qui concerne la constance de leur rendement, leur sérieux, leur sens du fini et du détail. De plus, la présence des étudiantes provoque chez les garçons une plus grande ouverture d'esprit et une amélioration de la courtoisie et du langage. La Fédération note que les avantages soulignés pour les garçons sont beaucoup plus aléatoires quand il s'agit de filles. Reconnaissant que la mixité a été essentiellement créée pour des raisons économiques (voir également de Grandpré, 1973, et Mosconi, 1989), la Fédération souligne que si l'on veut que la mixité soit une véritable promotion pour les filles, des mesures devraient être prises pour leur assurer une formation qui leur convienne.

Kolesnick (1965), adepte des écoles séparées, souligne au contraire qu'il est difficile de satisfaire en même temps les besoins des garçons et des filles. À ses yeux, la coéducation peut être néfaste pour les garçons. Le succès scolaire des filles, qui seraient favorisées par la mixité, pourrait effrayer les garçons, et les filles seraient portées à s'excuser de leurs talents. Mais il signale, pour faire bonne mesure, l'existence de recherches qui montrent que c'est aux filles

que la coéducation fait tort. Il rappelle qu'historiquement, ce sont les écoles de garçons que les filles fréquentent. Il rejoint en cela la Fédération des collèges classiques (1966) qui rappelle qu'à une seule exception près, ce sont les filles qui vont s'inscrire dans des collèges de garçons et non l'inverse. Les filles sont conséquemment obligées de s'insérer dans le moule proposé aux hommes. Kolesnick (1965:193) souligne par ailleurs que la coéducation n'enseigne pas aux garçons et aux filles à vivre ensemble, et encore beaucoup moins à se respecter: la coéducation favorise plutôt *cette familiarité qui engendre le mépris*. L'auteur ajoute que dans les cas de mixité, le personnel enseignant est obligé de diluer le contenu, surtout dans les domaines traditionnellement masculins et auxquels les filles s'intéressent moins que constituent l'histoire, les mathématiques et les sciences.

Qu'en est-il réellement, après un quart de siècle de mixité au niveau collégial? Même si les filles présentent de meilleurs résultats, notre recherche indique qu'à l'instar des autres pays, et des autres ordres d'enseignement précédents, l'enseignement collégial québécois défavorise les filles, non pas en termes de résultats, mais en termes de stratégies ou de comportements acquis durant leur cheminement scolaire auxquels elles recourront plus tard. Ainsi, il convient de ne pas limiter l'action des établissements scolaire à la seule instruction, mais de l'élargir à des considérations éducatives plus globales. Le mode d'opposition entre filles et garçons est sans doute plus *civilisé* au collégial qu'aux ordres d'enseignement précédents, en ce sens que les luttes entre les sexes se réalisent souvent, mais pas exclusivement, sur le mode d'un humour, d'ailleurs souvent douteux. Mais le masculinisme présent en classe en tant que position théorique qui défend la suprématie du masculin (Le Dœuff, 1989) conduit les filles à adopter diverses formes de stratégie de survie: la retraite, le silence relatif, parfois la conformité aux stéréotypes.

En ce qui concerne les relations éducatives entre le personnel enseignant et les élèves, elles défavorisent l'apprentissage et donnent lieu chez les filles à des stratégies de compensation destinées à favoriser leur insertion dans le marché du travail, plus précaire que

celle des étudiants: occupation des premières places, application dans le travail, autodiscipline. Mais les étudiantes du collégial ne sont pas seulement les jouets des événements: elles se rebellent au moyen de la dérision, de l'attaque, de l'établissement d'une solidarité entre elles.

Que signifie la mixité aujourd'hui? Pour Mosconi (1989:227):

> *Ticola reproduit, même si c'est à son corps défendant, une division du monde social traditionnelle, mais aujourd'hui en partie dépassée, entre un monde du travail et de la pensée, où régnerait uniquement l'homme, où la présence féminine est sous non acceptée, sous non reconnue comme telle, où les sexes ne peuvent se rencontrer, et un monde de la vie sociale et privée, où les rencontres entre les sexes se trouvent artificiellement cantonnées et limitées aux aspects affectifs et sexuels, voire mondains'.*

Il reste vrai que la peur de l'impureté consécutive à la fréquentation, appelée promiscuité par Pie XI, (dans de Grandpré, 1973: 179), des élèves des deux sexes, a été à l'origine du rejet de la mixité. Même le rapport Parent faisait état de certaines résistances pour le niveau secondaire. L'Église favorisait des écoles non mixtes non seulement pour préserver la pureté des moeurs (Thivierge, 1981), mais pour préserver un autre type de pureté: le respect de la *nature* des sexes.

C'est pourquoi il convient, à ce stade, de faire le point sur la pédagogie de la mixité et les ambiguïtés qui l'entourent. Comme l'indique Baudoux (à paraître), longtemps considérées comme synonymes et s'employant assez indistinctement, la coéducation et la mixité relèvent en réalité de deux paradigmes différents. La pédagogie co-éducative suppose qu'il existe deux sexes, deux essences, et que les stratégies pédagogiques doivent tenir compte de cette réalité. Dans cette optique, il existe un type de sexe, masculin ou féminin, qui est idéal, pur, même si c'est une pureté reconstruite à laquelle on ne parvient fantasmatiquement que suite à un certain nombre d'oublis, d'altérations, de simplifications. Cette pureté, la féminité et la virilité, est réputée supérieure aux formes non pures, métissées, hybrides ou croisées. C'est dans cet esprit qu'un adversaire de la mixité, Kolesnick (1965), a souligné qu'orientant

son programme vers un hypothétique *genre neutre*, la coéducation à l'école contribue peut-être, sans s'en rendre compte, à faire converger le rôle des sexes et conséquemment à produire, chez les hommes comme chez les femmes, une confusion sur ce que peuvent signifier masculinité et féminité dans la société moderne. Ici se traduit la peur mythique de l'un, de l'indifférencié.

La pureté des types de sexe peut être favorisée dans un environnement non mixte, mais également dans une classe coéducative où les sexes restent en complémentarité l'une avec l'autre, alors que se maintient en réalité la ségrégation. Même si Nicole Mosconi montre bien que la cohabitation se réalise au profit du masculin neutre dans les discours, pratiques pédagogiques, et dans l'approche de la sexualité, les filles restent traitées comme *différentes*, et surtout par leurs pairs, comme le type même de l'altérité. Nous en avons trouvé des exemples éloquents où des garçons (cas 15, 22, 24) ou des filles (cas 20) qui sortent des modèles de comportements assignés à leur sexe sont l'objet de moqueries ou de neutralisation de la part des élèves. Or, vouloir produire un modèle de masculinité ou de féminité empêche de comprendre la pluriélisation des personnes réelles.

À contrario, une pédagogie ou une culture d'établissement mixtes s'éloigneraient, selon Baudoux (à paraître) de la transparence simplifiante du type sexuel, pour reconnaître l'existence de croisements ou de mélanges. Elles devraient, à partir du caractère de Sujets des élèves, donc à partir de leurs capacités de négatricité et de production de sens (Ardoino, 1986), d'invention stratégique (Crozier et Friedberg, 1977), non seulement prendre en compte la présence et la production féminines à tous les niveaux, mais encore favoriser l'éclatement des modèles de comportement. Les élèves ne constitueraient plus des êtres à construire socialement comme copies conformes d'un modèle sexuel idéal. Plutôt que d'accepter *la* différence essentialiste (ce sont toujours les filles qui sont différentes et non l'inverse), il s'agirait de reconnaître *les* différences

Sans minimiser l'influence structurante d'une attribution sociale des ressources basée selon le sexe assigné à la naissance, une telle approche, même volontariste, pourrait modifier certaines

représentations sociales. Cela supposerait un travail sur la symbolique et sur la pédagogie des établissements. Non seulement le personnel enseignant devrait-il prendre conscience de ses propres biais , ce que notre rapport peut contribuer à produire, mais encore se doter d'outils qui lui permette de travailler avec les élèves les velléités *d'intégrisme sexuel* qui émergent parfois à l'occasion des interactions qui se produisent entre pairs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACKER, S. (1984). Women and Education. World Yearbook of Education. London: Kogan Page.

ADAMS, R., BIDDLE, B. (1970). Realities of Teaching: Explorations with Video Tape. New York: Holt, Rinehart et Winston.

ANYON, J. (1981). Social Class and School Knowledge. Curriculum Inquiry, 11, 1, 3-42.

ANYON, J. (1983). Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Roles Ideologies, in S. Walker, L. Barton (Eds.), Gender, Class and Education. New York: The Falmer Press: 19-37.

ARDOINO, J. (1986). Évaluation et production de sens, dans C. Baudoux (Éd.), Milieux et évaluation. Montréal: Cahiers de l'ACFAS nº 42, 67-80.

BAUDOUX, C. (à paraître). Salade composée ou salade César?: les enjeux de genre dans la direction des établissements scolaires, dans C. Baudoux et C. Zaidman (Éds.), La mixité dans les organisations et les institutions. Paris: L'Harmattan.

BAUDOUX, C. (1989a). Les enjeux de la mixité et de l'égalité des chances, dans C. Baudoux (Éd.), Masculinisation et féminisation de la gestion. Québec, Université Laval, Cahiers de recherche du GREMF nº 29, 11-46.

BAUDOUX, C. (1989b). Évolution statistique du personnel de direction des degrés primaire, secondaire et collégial selon le sexe et le statut civil, dans C. Baudoux (Éd.), Masculinisation et féminisation de la gestion. Québec, Université Laval, Cahiers de recherche du GREMF nº 29, 47-84.

BAUDOUX, C. (1989c). Où il sera question d'héroïnes..., dans C. Baudoux (Éd.), Masculinisation et féminisation de la gestion. Québec, Université Laval, Cahiers de recherche du GREMF nº 29, 217-236.

BAUMGARTNER-PAPAGEORGIU, A. (1982). My Daddy Might Have Loved Me: Student Perceptions of Differences Between Being Male and Being Female. Denver: University of Colorado, Institute for Equality in Education.

BERGER, P., LUCKMAN, T. (1986). La construction sociale de la réalité. Paris: Méridiens Klincksiek.

BERTHELOT, J-M. (1983). Le piège scolaire. Paris: PUF.

BEST, R. (1983). We've All Got Scars: What Boys and Girls Learn in Elementary School. Bloomington: Indiana University Press.

BOSSERT, S. (1979). Task Structures and Social Relationships. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

BOURDIEU, P. (1987). Choses dites. Paris: Minuit.

BOURDIEU, P. (1990). La domination masculine, Actes de la recherche en sciences sociales, 84, 2, septembre, 3-31.

BRAULT, L., LABERGE, S. (1986). Les filles face à l'activité physique au niveau collégial, dans M. Séguin-Desnoyers (Éd.), Le Temps d'y voir, conférence internationale sur la situation des filles. Montréal: Guérin, 69-77.

BROPHY, J., GOOD, T. (1970a). Teachers' Communications of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data. Journal of Educational Psychology, 61, 365-374.

BROPHY, J., GOOD, T. (1970b). Brophy-Good System (Teacher-Child Dyadic Interaction) in Simon, A., Boyer, C. (Eds.). Mirrors for Behavior: An Anthology of Observation Instruments Continued. Vol. A., Philadephia: Research for Better Schools Inc.

BROPHY, J., GOOD, T. (1974). Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences. New York: Holt, Rinehart et Winston.

BROWNE, N., FRANCE, P. (1985). Only Cissies Wear Dresses: a Look at Sexist Talk in the Nursery, in G. Weiner (Ed.). Just a Bunch of Girls: Feminist Approaches to Schooling. Philadelphie: Open University Press.

BYRNE, E. M. (1978). Women and Education. London: Tavistock.

CAMPBELL, J. D. (1964). Peer Relations in Childhood, in Mark L. Hoffman and Lois L. Hoffman (Eds). Review of Child Development Research. New York: Russell Sage Foundation, vol. 2.

CARPENTIER, R., TURCOTTE, C. (1988). Les filles et les formations non traditionnelles: de l'intérêt mais beaucoup d'obstacles. Québec: MEQ-MESS, et Secrétariat à la Condition féminine.

CAZDEN, C., JOHN, V., HYMES, D. (1972). Functions of Language in the Classroom. New York: Teacher's College, Columbia University.

CHARLIER, R. (1978). L'édition scolaire et son public: les stéréotypes féminins et masculins dans les manuels. Bruxelles: mémoire présenté à l'Institut supérieur d'Études Sociales de l'État.

CHASEN, B. (1974). Sex Role Stereotyping and Pre-Kindergarten Teachers. Elementary School Journal, 74, 220-235.

CHERRY, L. (1975). Sex Differences in Verbal Interaction. Child Development, 46, 1-2, 532-535.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984). La situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective. Québec: Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1986). L'articulation Collège-Université. Québec: Gouvernement du Québec.

COSENTINO, F., HEILBRUN, A. B. (1964). Anxiety correlates of sex-role identity in college students. Psychological Reports, 14, 729-730.

COSPER, W. (1970). An Analysis of Sex Differences in Teacher-Student Interaction as Manifest in Verbal and non-Verbal Cues. Thèse de doctorat non publiée, Université du Tennessee.

COULON, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. Revue française de pédagogie, 82, 65-101.

CRABBE, B., DELFOSSE, M-L., GAIARDO, L., VERLAECHT, G., WILWETH, E. (1985). Les femmes dans les livres scolaires. Bruxelles: Pierre Mardaga.

CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). L'acteur et le système. Paris: Le Seuil.

DAVID, D. (1975). La bisexualité psychique, éléments d'une réévaluation. Revue française de psychanalyse, XXXIX, sept.-déc., p. 722.

DAVIS, F., STEIGER, A., TENNENHOUSE, K. (1990). A Practical Assessment of Feminist Pedagogy. Saint-Laurent: Collège Vanier.

DECROUX- MASSON, A. (1979). Papa lit et maman coud. Paris: Denoël-Gonthier.

DEEM, R. (1984). Coeducation Reconsidered. Stony Stratford, U. K.: Open University Press.

DELAMONT, S. (1983). The Conservative School? Sex Roles at Home, at Work and at School, in S. Walker et L. Barton (Éds.). Gender, Class and Education. New York: The Falmer Press, 93-105.

DEMANGE, M. (1988). Interdits aux garçons! Châtelaine, février, p. 4.

DESCARRIES-BÉLANGER, F. (1980). L'école rose...et les cols roses. Montréal: Éditions coopératives St-Martin.

DESCARRIES, F. (1988). "L'école rose": une approche sociologique, dans C. Baudoux (Éd.), Femmes, gestion, éducation. Cahier scientifique de l'ACFAS n° 58, Montréal: ACFAS, 1-17.

DEVRIES, W., EDWARDS, K. (1977). Student Teams and Learning Games: Their Effects on Cross-Race and Cross-Sex Interactions. Journal of Educational Psychology, 69, 337-343.

DUNNIGAN, L. (1975). Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec. Québec: Conseil du Statut de la Femme.

DURU-BELLAT, M. (1990). L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux? Paris: L'Harmattan.

DWECK, C., DAVISON, W., NELSON, S., ENNA, B. (1978). I: Sex Differences in Learned Helplessness; II The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom; III. An Experimental Analysis. Developmental Psychology, 14, 268-276.

EHRLICH, M., VINSONNEAU, G. (1986). Observation de quelques stéréotypes liés au sexe et étude de leur impact sur la prise des rôles hiérarchiques au cours de l'accomplissement d'une performance de tâche, dans N. Aubert, E. Enriquez et V. Gaulejac (de) (Éds.), Le sexe du pouvoir. Paris: Desclée de Brouwer, 274-280.

ELLRICH, B. (1986). Travaux récents sur les parlers féminin et masculin en contexte universitaire, dans L. Goulet et L. Kurtzman (Éds.), L'école des femmes. Montréal: UQAM, GIERF, 113-124.

FÉDÉRATION DES COLLÈGES CLASSIQUES (1966). La mixité au niveau collégial: une expérience qui prend de l'ampleur. Prospectives, 2, 2, avril, 73-75.

FELSENTHAL, H. (1970). Sex Differences in Expressive Tough of Gifted Children in the Classroom. Washington, ERIC, American Educational Research Association.

FIELD, R. (1935). An Enquiry into the Relative Achievement of Boys and Girls at a First School Certificate Examination in the Six Commoner Subjects of the Curriculum. Thèse de maîtrise inédite, Université de Birmingham.

FOX, L. (1977). The Effects of Sex Role Stereotyping on Mathematics Participation and Achievement to Women in Mathematics: Research Perspectives for Change, Papers in Education and Work, n°8. Washington, D. C.: National Institute of Education.

FOX, L., BROBY, L., TOBIN, D. (1980). Women and the Mathematical Mystique. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

FRAISSE, G. (1984). Qu'est-ce que la lutte contre le sexisme?, dans C. Valabrègue (Éd.), Fille ou garçon, Éducation sans préjugés. Paris: Magnard, 24-32.

FRAZIER, N., SADKER, M. (1973). Sexism in School and Society. New York: Harper et Row.

GALL, M. D. (1969). The Relationship between Masculinity-Feminity and Manifest Anxiety. Journal of Clinical Psychology, 25, 294-295.

GALLAND, O. (1988). Représentations du devenir et reproduction sociale: le cas des lycéens d'Elbeuf. Sociologie du travail, n°3, 399-415.

GHEERAERT-COLAUX, A. (1987). Changeons les livres. L'expérience belge, dans S. Lempen-Ricci et Moreau, T. (Éds.), Vers une éducation non sexiste. Lausanne: Éditions Réalités sociales, 103-106.

GIDDENS, A. (1987). La constitution de la société. Paris: P. U. F.

GILLETT, M. (1982). Aspects of the coeducational Issue: The Case of McGill. Educational Studies, 13, 44-50.

GOOD, T., SIKES, J. N., BROPHY, J. (1973). Effects of the Teacher's Sex and Student Sex on Classroom Interaction, Journal of Educational Psychology, 65, 1, 74-87.

GOOD, T. (1979). Teacher Effectiveness in the Elementary School. Journal of Teacher Education, 33, 55-61.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1987). Explorons de nouveaux espaces. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Conseil du Statut de la Femme et ministère de la Science et de la Technologie.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1987). Programmes d'accès à l'égalité. Document d'information. Québec, Gouvernement du Québec: Secrétariat à la condition féminine, novembre.

GRANDPRÉ, M. (de) (1973). La coéducation dans les écoles de 45 pays. Sherbrooke: Éditions Paulines.

GRANT, L. (1982). Sex Roles and Statuses in Peer Interactions in Elementary Schools. Communication présentée à l'American Educational Research Association, New York, mars.

GRAY, S. W. (1957). Masculinity-Feminity in Relation to Anxiety and Social Acceptance. Child Development, 28, 203-214.

GRAYSON, D. A., MARTIN, M. D. (1984). Gender Expectations and Student Achievement: A Teacher Training Program Addressing Gender Disparity in the Classroom, communication présentée au 68ième colloque annuel de l'American Educational Research Association, La Nouvelle Orléans, 27 avril.

GUILBERT, C. (1980). Un instrument d'observation des interactions professeur-élève selon le sexe: le système de Good et Brophy. Mémoire de maîtrise, Montréal: Université de Montréal.

HARFORD, T. C., WILLIS, C. H., DEABLER, H. L. (1967). Personality correlates of masculinity-feminity. Psychological Reports, 21, 881-884.

HOLLY, J. (1985). Mary, Jane and Virginia Woolf: Ten Years-Old Girls Talking, in G. Weiner (Ed.). Just a Bunch of Girls: Feminist Approaches to Schooling. Philadelphie: Open University Press, 77-88.

HOWE, F. (1975). Sexual Stereotypes start Early, in E. Steiner-Maccia et al. (Éds.). Women and Education. Illinois: Springfield, 8-21.

HURLOCH, E. (1925). An Evaluation of Certain Incentives Used in Schoolwork. Journal of Educational Psychology, 16, 145-149.

HURTIG, M-C., PICHEVIN, M-C. (1982). La psychologie des femmes: petite endoscopie d'une discipline. Nouvelles questions féministes, n°4, automne, 3-33.

INDRP (1975). Images de la femme dans les manuels scolaires. Paris: INDRP.

IRIGARAY, L. (1987). L'ordre sexuel du discours. Langages, 85, mars, 81-123.

JACKSON, P., LAHADERNE, H. (1967). Inequalities of Teacher-Pupil Contacts. Psychology in Schools, 4, 204-208.

JACKSON, P., SILBERMAN, M., WOLFSON, B. (1969). Signs of Personal Involvement in Teacher's Description of Their Students. Journal of Educational Psychology, 60, 22-27.

JEANMART, M. (1975). Le discours sur la différenciation sexuelle dans cinq manuels québécois. Montréal, Université de Montréal, mémoire de maîtrise.

JOHNSON, L., HALL, R. (1984). Selected Activities Using The Classroom Climate: a Chilly One for Women? Washington, D. C.: Association of American Colleges.

JONES, V. (1971). The Influence of Teacher-Student Interaction, Achievement and Similarity on Teacher-Student Dyadic Classroom Interactions. Thèse de doctorat non publiée, Austin: University of Texas.

KANDEL, L. (1974). L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme, Les Temps Modernes, n°333-334, 1781-1814.

KANDEL, L. (1980). La co-éducation aujourd'hui: pour qui? Pénélope, 2, 27-30.

KERMAN, S., KIMBALL, T., MARTIN, M. (1980). Teacher Expectations and Student Achievement. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.

KING, W. H. (1949). A Critical Analysis of the Results of a School Certificate Examination. Thèse de doctorat inédite, Université de Londres.

KOLESNICK, W. B. (1965). À propos de coéducation. Collège et famille, 22, 5, décembre, 186-195.

LAFORCE, L., DEBLOIS, C. (1989). La performance scolaire des étudiants de cegep j selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public. Québec: Université Laval, Fac. des sciences de l'Éducation, Cahiers du LABRAPS, n°6.

LAFORTUNE, L. (1986). Femmes et mathématiques. Montréal: Remue-ménage.

LEDER, G. C. (1974). Sex Differences in Mathematic Problem Appear as a Function of Problem Context, Journal of Educational Research, 67, 8, 351-353.

LE DŒUFF, M. (1989). L'étude et le rouet, Paris: Le Seuil.

LEE, P., WOLINSKY, A. (1973). Male Teachers of Young Children: A Preliminary Empirical Study. Young Children, 28, 342-352.

LEGAULT, G., GOUPIL, T. (1987). Portrait statistique du personnel des cegeps et des universités. Québec: Gouvernement du Québec, MESS, Coordination des services aux clientèles spécifiques.

LEINHARDT, C., SEEWALD, A., ENGEL, M. (1979). Learning What's Taught: Sex Differences in Instruction. Journal of Educational Psychology, 71, 432-439.

LE MONDE DE L'ÉDUCATION (1990). Numéro spécial sur "Filles, la fausse réussite scolaire", n° 173, juillet-août.

LEMPEN-RICCI, S. (1987). La démarche anti-sexiste, dans S. Lempen-Ricci et Moreau, T. (Éds.), Vers une éducation non sexiste. Lausanne: Éditions Réalités sociales, 27-35.

LEMPEN-RICCI, Sylvia, MICHELLOD, Michèle (1987). Masculin-féminin: qu'en pensent les enfants? dans Vers une éducation non sexiste, S. Lempen-Ricci et Moreau, T. (Éds.). Lausanne: Éditions Réalités sociales, 171-206.

LENTZ, L. P. (1983). Differences in Women's Freshman versus Senior Career Salience Ratings at Women's Coeducational Colleges. The Review of Higher Education, 6, 181-193.

LEVESQUE, R. (1982). Une meilleure présentation des rôles dans l'organisation du baccalauréat: progrès et équité. Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'administration.

LILIANE (1976). L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme. Les Temps Modernes, mai, 1781-1814.

LIPPITT, R., GOLD, M. (1959). Classroom Social Structure as a Mental Health Problem, Journal of Science Issues, 15, 40-49.

LOCKHEED, M., FINKELSTEIN, K., HARRIS, A. (1978). Curriculum and Research for Equity: A Training Manual for Promoting Sex Equity in the Classroom. Princeton, (New Jersey): Educational Testing Service.

LOCKHEED, M., HARRIS, A. (1982). Classroom Interaction and Opportunities for Cross-Sex Peer Learning : Science. Journal of Early Adolescence, 2, 146-Go43.

LONG, J. E., SADKER, D., SADKER, M. (1986). The Effects of Teacher Sex Equity and Effectiveness Training on Classroom Interaction at The University Level, Communication présentée au colloque annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco, California, avril.

LORENZI-CIOLDI, F. (1988). Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

MACCOBY, E. E. (1966). The Development of Sex Differences. Stanford, (Calif.): Stanford University Press.

MARTIN, R. (1972). Student Sex and Behavior as Determinants of The Type and Frequency of Teachers Student Contacts, Journal of School Psychology, 10, 4, 339-346.

MATTHEWS, E., TIEDEMAN, D. (1969). Attitudes toward Career and Marriage in the Development of Life Styles of Young Women. Journal of Counselling Psychology, 11, 375-384.

MBLINYI, M. J. (1985). Women in Education, dans Husen T. et Neville Postwaite (Eds.), The International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press.

MEECE, J. L., PARSONS, J. E., KACZALA, C. M., GOFF, S. B., FUTTERMAN, R. (1982). Sex Differences in Math Achievement: Toward a Model of Academic Choice. Psychological Bulletin, 91, 2, 324-348.

MEYER, W. J., THOMPSON, G. G. (1956). Sex Differences in the Distribution of Teacher Approval and Disapproval among Sixth-grade Children. Journal of Educational Psychology, 47, 7, 385-396.

MEYER, W. J., THOMPSON, G. G. (1963). Teacher Interactions with Boys, as Contrasted with Girls, In R. Kuhlems et G. Thompson (Eds.), Psychological Studies in Human Development. New York: Appleton-Century-Crofts, 510-518.

MICHARD-MARCHAL, C., RIBERY, C. (1982). Sexisme et sciences humaines. Lille: Presses universitaires de Lille.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION-CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1987). Portrait statistique du personnel des commissions scolaires. Québec: MEQ-CEQ.

MOREAU, J. (1981). L'enfant, la famille, l'école. Paris: Éditions sociales françaises.

MOREAU, T. (1987). Vous les filles, Femmes et savoir, savoir de femmes, dans S. Lempen-Ricci et Moreau, T. (Éds.), Vers une éducation non sexiste. Lausanne: Éditions Réalités sociales, 17-25.

MORELLO, J., ROSENTHAL, S. (1983). Les femmes et la formation juridique à l'Université de Sherbrooke. Université de Sherbrooke: Faculté de droit.

MORIN, D. (1988). Sexisme au niveau collégial: mythe ou réalité? Montréal: CEQ/FEP.

MOSCONI, N. (1987). La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant d'égalité. Chronique féministe, 24, sept.-oct., 9-16.

MOSCONI, N. (1989). La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant? Paris: Presses Universitaires de France.

MURA, R., CLOUTIER, R., KIMBALL, M., BRACONNE, A., CARON, L., GAGNON, F. (1986). Attitudes, expériences et performances en mathématiques d'étudiantes et d'étudiants de cinquième secondaire selon leur choix scolaire. Québec: Université Laval, Cahiers de recherche du GREMF, n°9.

MURA, R., CLOUTIER, R., KIMBALL, M. (1986). Les filles et les sciences, dans M. Séguin-Desnoyers (Éd.), Le temps d'y voir. Montréal: Guérin, 53-68.

MURARO, L. (1987). Le pasteur neutre était une femme. Langages, 45, mars, 35-40.

MUSSEN, P. H. (1962). Long-term Consequents of Masculinity of Interests in Adolescence. Journal of Consulting Psychology, 26, 435-440.

NABHOLZ-HAIDEGGER, L. (1987). Lois écrites, lois non écrites, dans S. Lempen-Ricci et Moreau, T. (Éds.), Vers une éducation non sexiste. Lausanne: Éditions Réalités Sociales, 77-81.

NIELSEN, A. (1972). Sexism in English: a Feminist View, dans Hoffman, C. Secor et A. Tinsley (Eds), Female Studies IV. Old Westbury, New York: The Feminist Press.

NOIRCENT, A. (1990a). Les travaux personnels. Alma, Cegep d'Alma, Recherche PÉCA.

NOIRCENT, A. (1990b). La structure des cours. Alma, Cegep d'Alma, Recherche PÉCA.

NOIRCENT, A. (1990c). Utilités, méthodes et objectifs. Alma, Cegep d'Alma, Recherche PÉCA.

NOIRCENT, A. (1990d). Les rencontres et discussions: Personnel enseignant - Élèves. Alma, Cegep d'Alma, Recherche PÉCA.

NOIRCENT, A. (1990e). Les activités étudiantes. Alma, Cegep d'Alma, Recherche PÉCA.

PARSONS, J., FUTTERMAN, R., KACZALA, C., MEECE, J. (1979). Attributions and Academic Choice: Origins and Change. Washington, D. C. : National Institute of Education Annual Report.

PERRENOUD, P., MONTANDON, C. (1988). Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs. Lausanne: Réalités sociales.

PLATEAU, N. (1987a). La stratégie de l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans l'enseignement, Chronique féministe, 24, sept-oct, 44-52.

PLATEAU, N. (1987b). La force de choisir. Chronique féministe, 24, sept-oct., 33-38.

POSTIC, M., DE KETELE, J.-M. (1988). Observer les situations éducatives. Paris: Presses Universitaires de France.

PREVOST, N. (1988), en collaboration avec R. Grenier, M. Boivin et S. Fontaine. Les femmes sur le chemin du pouvoir. Québec: Conseil du Statut de la Femme.

RICARD, P. (1988). Sexisme et éducation: analyse des attitudes sexistes des étudients et étudiantes, et des pédagogues des collèges. Montréal: Collège de Rosemont.

RICH, A. (1979). On Lies, Secrets and Silence. New York: Norton.

ROSENTHAL, R. A., JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. New York: Holt, Rinehart et Winston. Traduction: (1971). Pygmalion à l'école. Tournai: Casterman.

RUSSEL, S. (1979-80). Learning Sex Roles in the High School, Interchange, 10, 2, 57-66.

SADKER, M., SADKER, D. (1982). Sex Equity Handbook for Schools. New York et Londres: Longman.

SADKER, M., SADKER, D. (1984). Year 3: Final Report, Promoting Effectiveness in Classroom Instruction. Washington, D. C.: National Institute of Education.

SAFILIOS-ROTHSCHILD, C. (1979). Sex Role Socialization and Sex Discrimination: A Synthesis and Critique of the Literature. Washington, D. C.: National Institute of Education.

SAFILIOS ROTHSCHILD, C. (1986). L'enseignement au féminin. Paris: OCDE.

SCHNEIDER F. W., COUTTS, L. M. et STARR, M. W. (1988). In Favour of Coeducation: The Educational Attitudes of Students from Coeducational and Single-Sex High Schools. Revue canadienne de l'éducation, 13, 4, automne, 479-496.

SEARS, P. (1963). The Effect of Classroom Conditions on the Strenght of Achievement Motive and Work Output of Elementary School Children. Stanford: Stanford University.

SEARS, P. S., FELDMAN, D. H. (1974). Teacher Interactions with Boys and with Girls, in J. Stacey, S. Bereaud et J. Daniels (Eds.), And Jill Came Tumbling After: Sexism in American Education. New York: Dell Publishing Co., 147-150.

SEARS, R. R. (1970). Relation of Early Socialization Experiences to Self-concepts and Gender Role in Middle Childhood. Child Development, 41, 267-289.

SERBIN, L., O'LEARY, D., KENT, R., TONICK, I. (1973). A Comparison of Teacher Response to the Preacademic and Problem Behavior of Boys and Girls. Child Development, 44, 796-804.

SERBIN, L., O'LEARY, D. (1975). How Nursery Schools Teach Girls to Shut Up. Psychology Today, 46, 143-154.

SIKES, J. (1971). Differential Behavior of Male and Female Teachers with Male and Female Students. Thèse de doctorat non publiée, Austin: University of Texas.

SIMON, A., BOYER, E. G. (1970). Mirrors for Behavior, an Anthology of Observation Instruments Continued. Philadephia: Research of Better School Inc.

SIZER, T. R. (1984). Horace's Compromise. Boston: Houghton-Mifflin.

SPAULDING, R. (1963). Achievement, Creativity and Self-Concept correlates of Teacher-Pupil Transactions in Elementary School. Washington, D. C.: United State Department of Health, Education and Welfare.

SPEAR, M. G. (1983). Sex Bias in Science Teachers'Rating of Work and Pupils characteritics, communication présentée à la Girls and Science and Technology Conferences, Oslo: University of Oslo, Institute of Physics, septembre.

SPENDER, D. (1980). Man-Made Language. Boston: Routledge and Kegan.

SPENDER, D. (1982). Invisible Women: The Schooling Scandal. London: Writers and Readers Publishing Cooperative Society.

STANWORTH, M. (1983). Gender and Schooling: a Study of Sexual Divisions in the Classroom. London: Hutchinson.

STORTI, M. (1976). Les institutrices au lieu des petites filles. Temps Modernes, mai, 1989-2014.

SUBIRATS, M., BRULLET, C. (1988). Le sexisme dans l'enseignement primaire. Interactions verbales dans les classes en Catalogne. Recherches féministes, 1, 1, 47-59.

SULEIMAN, L., SULEIMAN, S. (1985). Mixed Blood- That Explains a Lot of Things: An Education in Racism and Sexism, in G. Weiner (Ed.). Just a Bunch of Girls: Feminist Approaches to Schooling. Philadelphie: Open University Press, 77-88.

SUTHERLAND, M. B. (1961). Co-Education and School Attainment. British Journal of Educational Psychology, 31, 158-169.

SUTHERLAND, M. B. (1985). Whatever Happened about Coeducation? British Journal of Educational Studies, XXXIII, 2, juin, 155- 163.

TROTTIER, C. (1987). La *"nouvelle"* sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution? Revue française de pédagogie, no 78, 5-20.

TYSON, G. (1928). Some apparent Effects of Co-education Suggested by a Statistical Investigation of Examination Results. Thèse de maîtrise en éducation inédite, Université de Manchester.

THE NETWORK (1981). Promoting Effectiveness in Classroom Instruction Year 1. Washington, D. C.: National Institute of Education.

THE NETWORK (1984). Promoting Effectiveness in Classroom Instruction Year 3. Final Report. Washington, D. C.: National Institute of Education.

THIVIERGE, M. (1981). Les institutrices laïques à l'école primaire catholique au Québec de 1900 à 1964. Québec: Université Laval, thèse de doctorat.

VIOLI, P. (1987). Les origines du genre grammatical. Langages, 85, mars, 15-34.

WEBB, A. P. (1963). Sex-Role Preferences and Adjustment in Early Adolescents. Child Development, 34, 609-618.

WEBER, W. (1977). Classroom Management, in J. [illegible]per (Ed.), Classroom Teaching Skills: A Handbook. Lexington, Mass.: D. C. Hearth, 285-346.

WILLIA, C., RECKER, J. (1973). Race-Mixing in the Public Schools. New York: Praeger.

WIRTENBERG, T. (1979). Expanding Girls Occupational Potential: A Case Study of The Implementation of Title IX's Anti-Segregation Provision in Seventh Grade Practical Arts. Thèse de doctorat non publiée, San Francisco: University of California.

YAGUELLO, M. (1979). Les mots et les femmes. Paris: Payot.

YOUNG, M. (1971). Knowledge and Control. London: Collier MacMillan.

ANNEXES

Annexe 1 : La grille OCCASIONS DE RÉPONDRE

Sexe du Prof.: ..... Type de classe: .....
Groupe-matières ..... **OCCASIONS DE RÉPONDRE**

	garçon	fille
Prof vs élève		
pose question fermée à ...	.....	.....
pose question ouverte à ...	.....	.....
répond individuellement à ...	.....	.....
répond collectivement à ...	.....	.....
ne répond pas à ...	.....	.....
donne indications à ...	.....	.....
remplit tâche en lieu et place de ...	.....	.....
encourage travail de ...	.....	.....
scrute réponse de ...	.....	.....
désigne ... par nom ou prénom	.....	.....
ne réagit pas si non-réponse de ...	.....	.....
Élève		
... pose question au prof	.....	.....
... lève la main sans succès	.....	.....
... lève la main avec succès	.....	.....
... répond question collective ouverte	.....	.....
... répond question collective fermée	.....	.....
... répond question non matière	.....	.....
... répond question signalée difficile	.....	.....
... fait commentaire spontané	.....	.....
... prend la parole	.....	.....
... demande explication fin des cours	.....	.....

Annexe 2: La grille ÉVALUATION DU TRAVAIL

Sexe du Prof.: ..... Type de classe: .....
Groupe-matières ..... **ÉVALUATION DU TRAVAIL**

		garçon	fille
Prof.			
approuve	efforts de ...	.....	.....
	habiletés de ...	.....	.....
	connaissances de ...	.....	.....
	respect des règles de ...	.....	.....
	apparence de ...	.....	.....
désapprouve	non-efforts de ...	.....	.....
	habiletés déficientes de ...	.....	.....
	peu de connaissances de ...	.....	.....
	non-respect des règles de ...	.....	.....
	apparence de ...	.....	.....
Élève			
	... félicite même sexe	.....	.....
	... félicite autre sexe	.....	.....
	...désapprouve même sexe	.....	.....
	désapprouve autre sexe	.....	.....

Annexe 3: La grille DISCIPLINE

Sexe du Prof.: ..... Type de classe: .....
Groupe-matières .....

DISCIPLINE

	garçon	fille
Prof		
blâme ... pour conduite	.....	.....
promotion ... pour conduite	.....	.....
souligne que ... perturbe	.....	.....
retarde début cours indiscipline de ...	.....	.....
interrompt cours indiscipline de ...	.....	.....
blâme conduite sexiste par ...	.....	.....
non blâme conduite sexiste par ...	.....	.....
prend part à conduite sexiste de ...	.....	.....
Elève		
... crée indiscipline	.....	.....
... s'objecte directive prof	.....	.....
... coupe parole au prof	.....	.....
... coupe parole élève même sexe	.....	.....
... coupe parole élève autre sexe	.....	.....
... agace même sexe	.....	.....
... agace autre sexe	.....	.....
... bouscule même sexe	.....	.....
... bouscule autre sexe	.....	.....

Annexe 4: La grille PLACE RELATIVE DES SEXES DANS LA CLASSE

Sexe du Prof.: ..... Type de classe: .....

Groupe-matières .....

PLACE RELATIVE DES SEXES EN CLASSE

	garçon	fille
Prof		
sépare filles et garçons en déplaçant ...	.....	.....
se rapproche ... si question	.....	.....
se rapproche de ...	.....	.....
Elève		
... fait ségrégation équipes travail	.....	.....
... vient vers le prof	.....	.....
... se promène en classe	.....	.....
... part avant la fin du cours	.....	.....
... arrive en retard	.....	.....
... ferme la porte si bruit	.....	.....
... demande de fermer la porte si bruit	.....	.....
... prend leadership	.....	.....
... fait remarques hostiles envers filles	.....	.....
... fait remarques hostiles envers garçons	.....	.....
... fait blagues sexistes	.....	.....
... demande aide autre sexe	.....	.....
... demande aide même sexe	.....	.....
Nombre de ... devant	.....	.....
Nombre de ... derrière	.....	.....

Annexe 5 La grille LANGUE

Sexe du Prof.: ..... Type de classe: .....
Groupe-matières ..... LANGUE

	garçon	fille
Prof		
épithètes stéréotypées vers ...	.....	.....
utilise le masculin seulement dans exposés vers	.....	.....
utilise masculin et féminin dans exposés vers	.....	.....
utilise impératif vers ...	.....	.....
tutoie ...	.....	.....
vouvoie ...	.....	.....
établit comparaisons dévalorisantes vs...	.....	.....
Elève		
... utilise épithètes stéréotypées	.....	.....
... utilise masculin seulement	.....	.....
... utilise masculin et féminin	.....	.....
... tutoie le prof	.....	.....
... vouvoie le prof	.....	.....
garçon fait comparaisons dévalorisantes vs...	.....	.....
fille fait comparaison dévalorisante vs...	.....	.....

Annexe 6 La grille CONTENU DES COURS

Sexe du Prof.: ..... Type de classe: .....
Groupe-matières ..... CONTENU DES COURS

	garçon	fille
Prof		
fait appel expérience de ...	.....	.....
contenu avec stéréotypes sexe de ...	.....	.....
humour aux dépens de ...	.....	.....
Elève		
... reprend idée même sexe	.....	.....
... reprend idée autre sexe	.....	.....
... fait commentaires stéréotypes sexe	.....	.....
... fait humour aux dépens des filles	.....	.....
... fait humour aux dépens des garçons	.....	.....

BON DE COMMANDE

Veuillez me faire parvenir _____ exemplaire(s) du volume "**LES INTERACTIONS DANS LES CLASSES DU COLLÉGIAL: LA MIXITÉ REVISITÉE**" au prix unitaire de $23.00.

Nom: _____

Adresse: _____

_____ Code postal: _____

Tél: (____)_____

Je joins à la présente mon paiement de _____$, établi au nom des:

PRESSES COLLÉGIALES D'ALMA
a/s Denise Gélinas
675, boulevard Auger Ouest
Alma (Qc) Canada
G8B 2B7

_____

Signature

La mixité revisitée

Cet ouvrage présente les résultats d'une recherche ethnométhodologique menée au Cégep d'Alma. Les résultats de type quantitatif et qualitatif indiquent que les filles apprennent, de par les rapports sociaux de sexe qui s'établissent dans la classe, à se limiter dans leurs échanges avec le personnel enseignant, à prendre moins de place, physiquement et intellectuellement, à subir leur dévalorisation puis à se dévaloriser elles-mêmes. C'est ainsi que tout cet ensemble d'apprentissages psychologiques et sociaux risque d'agir sur les filles dans le sens d'une moins grande confiance en elles et d'une moins grande propension à l'affirmation d'elles-mêmes une fois arrivées à l'âge adulte. Même si les filles présentent de meilleurs résultats scolaires suite à diverses stratégies de compensation auxquelles elles recourent, notre recherche indique qu'à l'instar des autres pays, et des autres ordres d'enseignement précédents, l'enseignement collégial québécois défavorise les filles en termes de stratégies ou de compor.ements inhibants acquis durant leur cheminement scolaire.